PAMIĘTNIK

PIERWSZEGO KURSU

KATECHETYCZNEGO

WE LWOWIE

wydał

X. Dr. Alexander Pechnik.

LWÓW.
DRUKARNIA KATOLICKA JÓZEFA CHĘCIŃSKIEGO.
1907.

Księdzu Katechecie
Marcelemu Ślepickiemu
w dowód czci i wdzięczności
ofiaruje
Wydział Związku Katechetów
we Lwowie 13 lutego 1908
† A. Lechnicki
prezes

„NIHIL OBSTAT".

Leopoli die 20. Novembris 1907.

Dr. Matthias Sieniatycki
Censor Librorum.

POZWALAMY DRUKOWAĆ.

Od Ordynaryatu Metropolitalnego obrz. łać.

We Lwowie, dnia 22. listopada 1907.

† Józef
Arcybiskup.

Spis rzeczy:

1. Przebieg kursu . . . . . str. 1
2. Przemówienie JE. X. Arc. Dr. Bilczewskiego » 4
3. Ref. X. Jeża »O uświadamianiu młodzieży pod względem płciowym« . . . . . » 9
4. Ref. X. Dra Podwina »O stosunku katechety do młodzieży« . . . . . » 21
5. Ref. X. Dra Waissa »O rozwoju gatunków« » 43
6. Ref. X. Dra Sieniatyckiego: »Jak uczyć dogmatyki szczegółowej w szkołach średnich?« . . . . . » 70
7. Ref. X. Dra Pechnika: »O ile katecheta może i powinien korzystać przy nauczaniu w szkole średniej z literatury świeckiej?« » 90
8 Ref. X. Dra Bystrzonowskiego: »O nauczaniu biblii« . . . . . » 105
9. Ref. X. Ślepickiego: »O katechizmach najnowszych« . . . . . » 127
10. Ref. X. Józefowicza: »Srodki naukowe i metoda poglądowa przy nauczaniu religii« . » 139
11. Streszczenie ref. X. Ślepickiego: »O metodzie nauczania katechizmu« . . . . . » 150
12. Streszczenie ref. X. Dra Szczeklika: »O podręczniku etyki katolickiej« . . . . . » 157
13. Streszczenie uwag X. Prałata Dra Lenkiewicza: »O nauczaniu dogmatyki szczegółowej« . . . . . » 161

14. Streszczenie ref. X. Dra Fijałka: »Katecheza w Polsce« . . . . . str. 163
15. Streszczenie ref. X. Dra Gabryla: »O różnicy między duszą ludzką a zwierzęcą« . » 164
16. Streszczenie ref. X. Dra Gerstmanna: »O nauczaniu historyi kościelnej w szkołach średnich« . . . . . » 166
17. Streszczenie mowy J. E. X. Arcyb. Teodorowicza . . . . . » 169
18. List Najprz. X. Biskupa Dra Likowskiego . » 170

W dniach od 4. do 9. lutego r. 1907 odbył się we Lwowie pierwszy w Polsce kurs katechetyczny, urządzony przez Związek katechetów. Niemało było do zwalczenia trudności. Co do potrzeby takich kursów nie było chyba dwóch zdań, — obawiano się jednak, że rzecz się nie uda i przyniesie młodemu jeszcze i mało znajdującemu poparcia Związkowi w rezultacie tylko kompromitacyę. Obawy te potęgował fakt, że w samym nawet Lwowie część katechetów nie chciała uczęstniczyć w kursie i że niektórzy, uproszeni już przez wydział Związku referenci, cofnęli się w ostatniej prawie chwili, odmawiając swego współpracownictwa. Ale pomimo tych wątpliwości i piętrzących się trudności postanowił wydział rzecz doprowadzić do skutku, licząc na pomoc Bożą i na dobrą wolę znacznej większości naszych katechetów. Dziś może powiedzieć z zadowoleniem, że kurs powiódł się nadspodziewanie dobrze.

Dnia 4. lutego odprawił na intencyę kursu J. E. Najprz. X. Arcybiskup Dr. Józef Bilczewski Mszę św. o godz. 8-ej w kaplicy seminaryum duchownego. O godz. 9-ej zgromadzili się uczestnicy (w liczbie 143) w auli tegoż seminaryum. X. Dr. A. Pechnik, prezes Związku kat. powitał zebranych i wyraził wdzięczność tym, którzy umożliwili urządzenie kursu: J. E. X. Arcybiskupowi Bilczewskiemu, X. Biskupowi Drowi Bandurskiemu i Radzie szk. kr., która udzieliła bez żadnych trudności urlopu wszystkim katechetom, biorącym udział w kursie. Z szczególniejszą radością powitał mowca trzech księży z Królestwa Polskiego i katechetów obrz. greckiego, którzy na kurs przybyli.

Honorowe prezydyum wiecu raczył objąć sam X. Arcybiskup. Rzeczywistym prezesem kursu wybrano jednomyślnie X. Prałata Lubomęskiego, wiceprezesami X. Jeża z Krakowa i X. Wątorka z Tarnowa, sekretarzami XX. Dziurzyńskiego, Lisińskiego, Dra Reca i Schulca.

Kurs otworzył dłuższem przemówieniem pełnem polotu i głębokich myśli (które podajemy poniżej) sam X. Arcybiskup Bilczewski, poczem udzielił wspólnie z X. Biskupem Bandurskim błogosławieństwa arcypasterskiego zebranym. Pisemnie raczyli przysłać swoje błogosławieństwo na prośbę wydziału Jego Em. X. Kardynał Puzyna i Najprz. XX. Biskupi Dr. Pelczar i Dr. Wałęga. Wysłano też telegram do Ojca św., na który w Jego imieniu nadesłał uczestnikom kursu życzenia Jego Em. X. Kardynał Merry del Val w słowach następujących: „Sacerdotibus polonis religionem docentibus summus Pontifex felicem feracemque conventum adprecatur et gratias pro obsequio agens benedictionem apostolicam ex animo impertit". Poczem wszyscy obecni podpisali się na adresie, wysłanym do Najprz. X. Biskupa Likowskiego, administratora ówczesnego dyecezyi gnieźnieńsko-poznańskiej.

O godz. 10. przedpoł. odczytał X. Dr. Fijałek, prof. uniw. lwowskiego, pierwszy referat p. t. »Katecheza w Polsce«. Poczem nastąpiło zwiedzenie wystawy katechetycznej, urządzonej przez XX. Józefowicza i Makłowicza w lokalu lwowskiego koła katechetów. Po południu mówił X. kat. Ślepicki »o katechizmach najnowszych« a X. Dr. Gerstman »o nauczaniu historyi kościelnej«. Dnia następnego wygłosili swoje referaty XX. Dr. Wais (»o ewolucyonizmie«), X. Jeż (»o uświadamianiu młodzieży pod względem płciowym«), X. Ślepicki (»o nauczania katechizmu«) i X. Dr. Pechnik (»o ile katecheta może i powinien korzystać przy nauczaniu religii w szkole średniej z literatury świeckiej«).

Trzeci dzień kursu zajęły dwie lekcye praktyczne; X. Dra Kurysia w kl. VI. gimn. IV. i X. Boczara w kl. III. szkoły ćwiczeń w seminaryum naucz. męskiem i referaty X. Dra Szczeklika (»o nauczaniu etyki«) i X. Dr. Sieniatyckiego

(»o nauczaniu dogmatyki szczegółowej«). Do ostatniego referatu dodał swoje uwagi X. Prałat dr. Lenkiewicz.

Na czwarty dzień przypadły znów dwie lekcye praktyczne: X. Dra Szydelskiego w kl. VI pierwszej szk. realnej i X. Dra Gerstmana w kl. VIII. gimn. Fr. Józefa i referaty: X. Dra Gabryla, prof. uniw. Jagiellońskiego (»o różnicy między duszą ludzką a zwierzęcą«) i X. kat. Józefowicza (»o środkach poglądowych przy nauczaniu religii« — z obrazami świetlnymi). Dzień ten zakończono wspólną całogodzinną adoracyą Najśw. Sakramentu w kościele katedralnym.

W piątym dniu mówił X. Dr. Podwin »o stosunku katechety do młodzieży«, poczem odczytano referat X. Dr. Bystrzonowskiego (który sam przybyć nie mógł) »o nauczaniu Biblii«.

Tegoż dnia wieczorem zakończył szereg referatów, ujmując je w pewną syntezę, J. E. Najprz. X. Arcybiskup Teodorowicz mową blizko dwugodzinną, pełną bardzo cennych dla katechetów wskazówek.

W szóstym dniu zebrali się jeszcze raz przed południem uczestnicy kursu na poufną pogadankę o sprawach szkolnych. Jako goście przysłuchiwali się referatom i dyskusyom, które odbywały się na podstawie tych referatów, panowie: Wiceprezydent Rady szk. kr. Dr. Płażek, Radca dworu Dembowski, Prof. uniw. Dr. Twardowski, Inspektorzy szk. śr. Baranowski i Zaleski.

PRZEMÓWIENIE

J. E. Najprz. X. Arcybiskupa Dr. Józefa Bilczewskiego, przy rozpoczęciu kursu katechetycznego we Lwowie dnia 4. lutego b. r.

Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus!

Drodzy moi Bracia!

Czterdzieści tysięcy was jest kapłanów we Francyi, a Francya ginie, wołał biskup Mermillod do kleru francuskiego.

Jako jeden z głównych powodów upadku ducha i obyczaju chrześcijańskiego znawcy stosunków francuskich podają wielkie błędy i braki w systemie nauczania i wychowania młodzieży także w zakładach, zostających pod kierownictwem duchowieństwa.

W naszej Polsce jest nas duchownych także kilka tysięcy. Faktem też, że młodzież szkolna traci wiarę, że część robotników, których przygotowaliśmy do pierwszej komunii sami albo nasi poprzednicy, głosi, że się potrafi w życiu obyć bez Pana Boga. Równocześnie część ludu wiejskiego odwróciła się od Kościoła, a nawet wpadła w sidła herezyi.

Najcięższą krzywdę by nam wyrządził, ktoby na nas samych chciał złożyć całą odpowiedzialność za obniżenie się w narodzie ducha wiary i moralności. Rzecz bo znana powszechnie, ile to złych wpływów działa na młodzież poza murami szkolnymi. Także w samej szkole nieraz jedna ateistyczna lekcya z zakresu nauk przyrodniczych burzy i niszczy, co z mozołem zbudował dobry katecheta. A gdybyśmy poddali analizie swoje doświadczenie, wyniesione z gimnazyum, to niejeden z nas przyszedłby może do tej samej konkluzyi, co Ludwik Veuillot, że mianowicie studyum klasyków pogańskich zostawiło w jego duszy osad niezdrowy, wniosło

w nią obok elementów dodatnich pewien rodzaj zmysłowego naturalizmu.

Nie myślę ja bynajmniej o wyrugowaniu z naszych szkół średnich studyów klasycznych. Muszę jednak zaznaczyć, iż uważam za wielki błąd oddanie od epoki Odrodzenia formacyi duszy chrześcijańskiej przeważnie poetom, filozofom, retorom, którzy nie znali Chrystusa a niejednokrotnie wprost Go zwalczają swoimi poglądami na życie. Jeśli jeszcze do tych klasyków przedchrześcijańskich dołączy się lektura nowszych autorów pogańskich, jeśli przytem profesor więcej kocha łacinę i grekę, niż duszę swojego ucznia, to ubolewać trzeba, ale się dziwić nie można, iż nawet praca najlepszego katechety nie przynosi tych owoców, jakich po niej wygląda wierząca część społeczeństwa.

Wprawdzie mówi się dużo o tem, że religia zajmuje u nas pierwsze miejsce w szkole. W rzeczywistości, rola jej podobna do stanowiska tego króla konstytucyjnego, który panuje, ale nie rządzi.

Z drugiej strony przyznać musimy, że wobec dzisiejszej częściowej degeneracyi religijnej i my duchowni nie jesteśmy bez winy. Mówimy sobie też coraz częściej jawnie i głośno: *nostra magna culpa!* Na zebraniach biskupów kwestya ulepszenia planu i metody nauczania jest prawie stale najgłówniejszym przedmiotem narad. Pojawi się też wkrótce osobny list pasterski wszystkich XX. Arcypasterzy kraju do XX. Katechetów jako wyraz naszej troski o religijne wychowanie dziatwy a zarazem życzliwości dla jej duchownych kierowników. Także dzisiejszy zjazd i kurs katechetyczny jest takiem publicznem wyznaniem, że, Bracia Kochani, uznajecie wszyscy potrzebę udoskonalenia sposobu nauczania i że w tym celu chcecie dokonać krytyki na metodzie, na podręcznikach, na sobie samych.

Myśl tedy wielka zwołała Was na tę ucztę duchową z całego kraju a nawet z poza jego granic; — myśl ta sama, która zapełniała duszę św. Augustyna, kiedy pisał traktat: *De katechizandis rudibus*, która skłoniła wielkiego Gersona do uczenia katechizmu dzieci, a wprzód jeszcze Zbawiciela,

nam wszystkim na przykład, do szczególniejszego zajęcia się dziatwą, aby ją jak najbardziej urobić na podobieństwo Ojca niebieskiego.

To też witam Was całem sercem! Byłoby to za mało. Dlatego dodaję: Ofiarowałem mszę św. na Waszą intencyę, żeby ta kilkudniowa Wasza praca przyniosła rychło plon najobfitszy. Tem zaś goręcej o błogosławieństwo Boże dla Was prosiłem, iż dobrze wiem, że jeżeli praca katechetów szwankuje, nie ma fundamentu pod słowo Boże, głoszone przez kaznodzieję.

Przyjmijcie jeszcze kilka uwag, życzeń.

Pragnieniem mojem gorącem, aby przy nauce szkolnej Pismo św. Nowego Testamentu znajdowało się stale w ręku katechety i uczniów. Wszak celem najwyższym nauczania, to zaprowadzenie młodzieży do Jezusa takie, żeby Go pokochała i już nigdy w życiu nie opuściła. Szukać nam zaś w szkole Jezusa tam, gdzie Jego usta mówią, serce bije, Bóstwo drga — a więc w Jego Pismie św. *Ignoratio Scripturarum, ignoratio Christi est*, powiada św. Hieronim. W Bogu nadzieja, że niezadługo, jak słyszałem, pojawi się wydanie Ewangelii i Dziejów apostolskich z odpowiedniemi objaśnieniami, przeznaczone w pierwszym rzędzie dla uczniów szkół średnich. Trafne wskazówki, jak przy wykładzie w szkole wyzyskać tekst Pisma św., znajdziecie Księża Katecheci w dziełku Sylvaina Verret'a: „*Vers l'Evangile*“ (Nawrócić do ewangelii!), wydanem w Paryżu nakładem księgarni Poussielgue'a.

Drugiem mojem życzeniem, abyście przy wykładzie etyki katolickiej jak najwięcej uwydatniali jej stronę socyalną, tę, że tak powiem, jej fasadę najbardziej Bożą; żebyście uczniów przekonali, iż w całej naszej religii nie masz ani jednego przepisu, przykazania, któreby nie miały na oku przedewszystkiem dobra ogólnego. Wychowujcie tak też uczniów, żeby zawsze tylko z tego ogólno ludzkiego, społecznego punktu widzenia każde zagadnienie w życiu osądzali, starali się rozwiązać.

Oby też żadnego z Was nie spotkał zarzut, który żyjący jeszcze biskup amerykański podniósł przeciw swojemu katechecie: „Sto razy mi powiedział, abym co niedzielę był na mszy, a tylko raz, żebym był uczciwym człowiekiem“. Uczeń musi zrozumieć, że msza św., sakramenta, modlitwa są niezbędne, ale tylko jako środki, mające nas uzdolnić do spełnienia tego, co jest istotą religii, t. j.: abyśmy nigdy nikomu w życiu nie uczynili nic złego, ale przeciwnie, z miłości ku Bogu, każdemu tyle świadczyli dobrego, ile tylko przy łasce Bożej w naszej jest mocy.

Wiecie też, Bracia moi kochani, że Ojciec św. Pius X. rozporządził, aby wszyscy biskupi w każdej parafii swojej dyecezyi kanonicznie założyli stowarzyszenie »Nauki chrześcijańskiej«, któreby proboszczom, szczególnie tam, gdzie liczba kapłanów jest mała, dostarczyło pomocników świeckich do nauczania najważniejszych prawd wiary.

Z parafian starszych prawie niepodobna wyrobić katechistów, bo nieraz i czytać nie umieją. Cała nadzieja nasza i tutaj spoczywa w młodzieży. Z niej wyrosną przyszli ojcowie i matki rodzin. Powiedzcie chłopcom i dziewczętom, że Ojciec św. powołuje ich na apostołów w nauczaniu katechizmu.

Ale równocześnie tak je przygotujcie, aby wprzód same dobrze rozumiały to, czego mają uczyć innych.

Dobrego wykładu nikt nie zaimprowizuje. Nie można też wychować instynktem, bo dziecko, to nie anima vilis. Przypominają się mi tutaj słowa, które Aleksander W. miał wyrzec o masztalerzach swojego ojca: »Niezgrabni! co za wspaniałego konia zgubili, nie umiejąc się wziąć do niego«. Dobre i konieczne są wiece i kursy katechetyczne. Ale przed kursami i po kursach trzeba nam wszystkim wciąż sięgać do doświadczenia wypróbowanych mistrzów w sztuce wychowania, którzyby nas nauczyli, jak się do młodzieży z pożytkiem dla niej i dla społeczeństwa brać należy. Traktaty pedagogiczne biskupa Dupanloup i Willmanna powinny dla każdego katechety być lectio diurna nocturna.

A teraz jeszcze słowo o tem, co jest najważniejsze.

Nauczycielem i wychowawcą młodzieży powinien być jedynie mąż rzetelnej cnoty, który obok gorącej miłości Boga czuje w sobie iskrę owej miłości, jaką Zbawiciel miał dla dzieci. Tylko taki bowiem człowiek zdolny jest do wielkiego poświęcenia. A dzisiaj są czasy, w których nie powstrzymamy złego, jeśli nie jesteśmy gotowi na największe ofiary, nawet na śmierć z wycieńczenia i wyczerpania sił pracą. Bez tej miłości Boga i dzieci wykład i egzorta nasza będzie zawsze jak to słońce zimowe. Jest w niem światło, ale ciepła brak i życia i płodności. Niedokładnie się nawet wyraziłem, mówiąc, że jest światło. Albowiem takie ono blade, że nawet dostatecznie duszy nie oświeci.

Biskup Orleanu myśl tę pięknie dalej rozprowadza. Jeśli widok dziecięcia na ulicy o spojrzeniu naiwnem i czystem, ujawniającem serce szlachetne, nie zainteresuje twej duszy — powiada on, jeśli nie poruszy drgań twego serca i nie wzbudzi zazdrości, że to nie ty możesz je wychowywać, przygotować do pierwszej komunii, znak to, że dzieci nie kochasz. Zostaw więc innym świętą misyę wychowania.

Kochajmy więc Pana Boga! Kochajcie też dzieci, to i one Was pokochają, a Pana Boga w Was pokochają. Kochajcie dzieci bardzo, bo Bóg był dzieckiem.

Niech też Związek katechetów będzie wielkiem bractwem wzajemnej modlitwy za siebie i za dzieci, bo modlitwa pierwszym i ostatnim warunkiem powodzenia w pracy katechety.

* * *

Program kursu jest obfity. Żałuję, że na nim nie dopuszczono do głosu także wytrawnych pedagogów świeckich. Rozumiem jednak, że w kilku dniach omówić wszystkiego niepodobna. Ufam też, że po tym kursie rychło nastąpią inne, że przemienią się w instytucyę stałą. Umiejętność wychowania spekulatywna i praktyczna jest umiejętnością całego życia.

Jeszcze raz życzę pracy Waszej: błogosław Boże!

O uświadamianiu młodzieży pod względem płciowym [1]).

Szał istny ogarnął pewne sfery i koła — nietylko w naszym kraju — w sprawie reformy szkolnictwa. Możnaby go porównać do rozhukanego potoku górskiego, który szukając nowego łożyska, zabiera i unosi wszystko, co spotka, który niweczy w jednej chwili wysiłki pracy całych pokoleń, a o jutro nie pyta.

Gdyby owym dążnościom reformatorskim, czy przewrotowym, przyświecała myśl chrześcijańska, możnaby się ich nie lękać, a nawet upatrywać w nich świt lepszej przyszłości, boć przyznajemy wszyscy, że szkoła reformy potrzebuje.

Ale gdzie tam!

Szkoła dzisiejsza, tak anemiczna pod względem religijnym, wydaje się niektórym reformatorom zanadto chrześcijańską. Chcą wyrzucić tę iskrę ducha chrześcijańskiego, jaki się w niej zachował w spuściźnie po dawnych czasach, które mimo swych błędów, rozumiały przecież, że bez fundamentów budować nie można.

Korci ich nawet to mdłe światełko wiary, jakie, mimo wszystko, tli jeszcze w duszach młodzieży i aby je łatwiej zgasić, chcą odebrać młodzieży wstyd, ten ostatni szaniec moralności.

Mam na myśli natarczywe żądanie, rzekomo w imię nauki i dobra młodzieży, aby wcześnie pouczać młodzież o kwestyi, przez samą naturę osłonionej tajemniczością, o kwestyi seksualnej.

Zamierzam wykazać pokrótce przyczyny, dla których owo żądanie w dzisiejszej dobie tak jaskrawo występuje, rozpatrzyć, czy i o ile zalecany środek prowadzi do zamierzonego celu, przytoczyć niektóre głosy i fakty za

---

[1]) Z przyczyn od nas niezależnych nie mogliśmy drukować tu referatów w tym porządku, w jakim były wygłoszone.
(Przyp. wyd).

i przeciw, wreszcie wysnuć ostateczne wnioski, jako wskazówki, jakich w praktyce trzymać się wypada.

Nie da się zaprzeczyć, że zepsucie wśród młodzieży wzrasta w ostatnich czasach w sposób zastraszający. Tysiące jednostek młodych i silnych, najpiękniejsze rokujących nadzieje, pochłania ten Moloch, którego trafnie scharakteryzował wielki myśliciel wiekopomnej pamięci papież Leon XIII. w jednym ze swoich epigramatów:

»Voluptas inverecunda et improba sireno cantu, blanditiis humana pectora emollit, fascinat Circaeo poculo, ad exitium et necem adducit«.

I niech sobie mówią, co chcą, czułostkowi obrońcy młodzieży — jest gorzej, niż było dawniej. Przyznają to nawet ci, którzy w ideały religijne nie wierzą i kierują się w tej sprawie względami czysto doczesnymi, utylitarnymi.

Dwa są szczególnie znaki tego pogarszania się młodzieży. Jeden to widoczny dla wszystkich cynizm w zachowaniu się młodzieży, zrzucający z siebie wszelki wzgląd na starszych i na przyzwoitość publiczną; drugi dla ogółu niewidzialny, ale znany w kołach lekarskich i policyjnych: wzrost chorób wenerycznych i nerwowych wśród młodzieży, za którym idzie jak cień nieodłączny: charłactwo i zwyrodnienie całych rodzin i pokoleń.

Niemniej jest faktem niezaprzeczonym, który na moralność młodzieży zgubnie oddziaływa, zatruta atmosfera dzisiejszego społeczeństwa, la mala aria, jak ją trafnie określił X. Arcybiskup Bilczewski w swojem przepięknem orędziu do młodzieży szkół średnich.

Erotyka i to nieokiełzana, stała się motorem życia, ogniskiem myśli i uczuć pewnych sfer, które się mają za kwiat narodu, za kulturne społeczeństwo. Seksualizm jest osią i sprężyną twórczości wielu przedstawicieli t. z. młodej i najmłodszej Polski w literaturze. Poezya nagiej duszy idzie w parze z nagością w sztuce, tak dziś modną i propagowaną. Pod pretekstem popularyzowania arcydzieł sztuki i kształcenia poczucia piękna rozrzucają spe-

kulanci niezliczoną ilość nagich i lubieżnych figur, rycin i kart korespondencyjnych, które niedojrzała młodzież chwyta skwapliwie, które podziwia na wystawach sklepowych i księgarskich. Teatr w imię szczytnego hasła poprawy obyczajów roztacza nieraz przed oczyma widzów i to młodocianych wszelkiego rodzaju brudy i męty społeczne, w których znowu seksualizm rej wodzi.

Zdawałoby się, że zaspokajanie popędu płciowego i nieustanne grzebanie w tej materyi jest treścią życia ogółu ludzkości. Tymczasem nawet w życiu zwierząt, jak to słusznie napisał Sienkiewicz pod adresem literatów dekadenckiego pokroju, popęd ten nie wypełnia życia, nie stanowi jego treści i myśli przewodniej.

Zajmowanie się więc ciągłe tym popędem, naginanie do niego wszelkich objawów życia, nawet umysłowego, nie jest bynajmniej potrzebą, ale chorobą, która stanowi główną przyczynę tych licznych projektów uświadamiania młodzieży, jakie pojawiły się w ostatnich czasach.

Wołają zwolennicy uświadamiania: Właśnie na te niedomagania wskazujemy sposób radykalny. Trzeba wcześnie pouczać młodzież, na co jest popęd płciowy i jak go zaspokajać należy. Wtedy zniknie owa tajemniczość, jaka dzisiaj stanowi w oczach młodzieży największy urok tego popędu, a zarazem bodziec do szukania uciech zmysłowych. Zniknie fałszywy i niepotrzebny wstyd, który ciągle zwraca na sprawy płciowe większą jeszcze uwagę. Uświadomiona młodzież będzie unikała tych przeciwnych naturze zboczeń seksualnych, jakie dziś podcinają wcześnie jej siły żywotne, narażają ją na choroby weneryczne, na zmarnowanie się moralne i fizyczne.

A że szkoła jest głównie powołaną do tego, aby młodzież oświecać i uzbrajać do walk życiowych, powinna więc tą sprawą się zająć, zerwać z dotychczasową pruderyą, powiedzieć młodzieży nagą prawdę, na co przy rozszerzonych naukach przyrodniczych znajdzie się dość czasu i miejsca. Godzi się nawet dla tak ważnej nauki ustanowić osobny przedmiot szkolny, n. p. somatologię i hygienę lub antropologię.

I cóż na to powiedzieć?

Dla lepszego zoryentowania się w danej kwestyi, która dziś ma już swoją literaturę, trzeba rozróżnić dwie kategorye zwolenników uświadamiania. Jedni stoją na stanowisku materyalistycznem, a więc antichrześcijańskiem; propagują etykę t. z. niezależną, wolną miłość, chcą wytępić w młodzieży uczucie wstydu, przemienić szkołę na koszary, a rodzinę na stado. Drudzy nie chcą zrywać z moralnością chrześcijańską, wierzą w możliwość wstrzemięźliwości płciowej nawet zupełnej i właśnie w imię moralności żądają uświadomienia młodzieży większego niż obecnie, bądź przez szkołę, bądź przez rodziców, bądź przez stosowne książki i broszury.

Illustracyą dążności pierwszej kategoryi są żądania, jakie przyjął siódmy krajowy zjazd nauczycielski (die VII. oberösterreichische Landeslehrer-konferenz), odbyty w Lincu w październiku 1904. Streszczają się one w słowach: wolna miłość, kult nagości, oświecenie dziecka pod względem seksualnym.

Na tym zjeździe nauczyciel Siebenzuber z Wels zwalczał całkiem seryo wszelkie zmuszanie ludzi do zawierania małżeństw lub do bezżeństwa jako zwyrodnienie ludzkości i ograniczanie jej rozrostu.

Skarżył się na tyrańskie tysiącletniej kultury, która kobiecie kazała nosić ubranie. Ludziom, którzy jeszcze trwają w zaśniedziałych pojęciach o dawnej moralności, odmówił zdolności wywierania wpływu umoralniającego na kogokolwiek. Jako ideał wskazał na okolice, gdzie wolno dzieciom biegać całkiem nago. Nagość zalecał jako środek na budzenie w człowieku smaku i poczucia piękna. Przeciwników zaś swej teoryi uraczył w końcu komplementem, który brzmi w oryginale:

»Die Schweineseelen, die sich am Nackten stossen, gehören ins Narrenhaus«[1]).

---

[1]) Christl. Schul- und Elternzeitung. Jahrg. 1904 Nr. 22.

Nie brak jednak i u nas podobnych poglądów na uświadamianie i na moralność. Przedstawicielem skrajnego, niechrześcijańskiego kierunku uświadamiania jest Dr. W. Witwicki w artykule swym zamieszczonym w »Muzeum« (r. 1904 zeszyt 11 i 12). Gorszy się tem strasznie, że dzięki obecnemu wychowaniu »zejście się dwóch płci jest dla umysłu chłopca, którego nazywają dobrze wychowanym, czemś tak wstrętnem, nieuczciwem, skalanem, brudnem i godnem pogardy, że wolałby śmierć ponieść, niż raz chociażby splamić się czemś podobnem«.

Twierdzi, że w zdrowem indywiduum chłopca ten popęd spać nie może, że wypędzony drzwiami wchodzi napowrót oknami i zaspokojonym być musi, jeżeli nie drogą naturalną, to przez samogwałt. Chodzi więc w konkluzyi o to p. Witwickiemu, choć tego wyraźnie nie pisze z łatwo zrozumiałych powodów, żeby chłopcu powiedzieć, iż ma zaspokajać ten popęd przez obcowanie płciowe, a nie przez samogwałt. Od wybryków, a rozumie przez nie widocznie tylko zbyt częste obcowanie płciowe, mogą chłopca uchronić przestrogi, które należy według słów p. Witwickiego »illustrować przykładami samców dodatkowych z pośród zwierząt stawowych i innych stworzeń, u których funkcye płciowe przeważają nad innemi«.

Z tego rodzaju uświadamianiem nikt z nas chyba solidaryzować się nie może, ani nawet na seryo polemizować. I jeżeli tacy panowie lub panie zasłaniają się wymówką, że gdy oni nie uświadomią dziecka, to zrobi to kto inny, mniej powołany, można ich argumentacyę śmiało porównać z logiką złodzieja, który kradnie dlatego, bo — powiada — jeżeli ja nie ukradnę, to ukradnie inny.

Tacy uświadamiacze to są szkodnicy, przed którymi drzwi szkoły zamknąć należy.

Zostaje nam więc do uwzględnienia znaczny zastęp ludzi rozumniejszych, owianych dobrą wolą, przejętych zapałem ratowania na prawdę młodzieży od zarazy zepsucia przez stosowne jej pouczenie.

Ci dzielą się na 2 grupy. Jedni zostawiają ten obowiązek rodzicom, szczególnie matce i takich jest najwięcej; inni każą go spełnić szkole w przypuszczeniu, że rodzice nie zawsze chcą i potrafią go wykonać.

W teoryi należy przyklasnąć tym żądaniom i dążeniom, w praktyce napotyka się w tym kierunku — szczególnie jeżeli idzie o szkołę — trudności niesłychane, które nakazują postępować jak najostrożniej i najpoważniej i raczej, że tak się wyrażę, dorywczo, przygodnie, niż jednolicie i systematycznie.

Te właśnie trudności rozpatrzeć i poprzeć zdaniami zwolenników umiarkowanego uświadamiania pokrótce zamierzam.

Że sprawa jest w praktyce do przeprowadzenia bardzo trudną i prawdopodobnie na zawsze nią pozostanie, widać już z tego, że gdy chodzi o praktyczne normy, zwolennicy nawet umiarkowanego uświadamiania ogromnie między sobą się różnią.

Trudno przychodzi określić im wiek, w którym młodzież trzeba uświadamiać.

Jedni radzą zaczynać jak najwcześniej, a więc już w 6-tym roku życia, inni każą uświadamiać między 9-ym a 13-tym rokiem, inni jeszcze później, bo dopiero przy końcu drugiego dziesiątka lat.

Jedni każą powiedzieć od razu całą prawdę, inni podzielić ją na dawki, coraz to silniejsze, mniej lub więcej uduchownione.

Przyczyna tej różnicy zdań jest całkiem prosta i odsłania nam zarazem główną trudność, jaką ta sprawa przedstawia dla wychowawców.

Czasami zadaje dziecko samo już wcześnie pytania, które wskazują na budzenie się tego popędu, choćby słabe i żądają odpowiedzi.

Czasem znów dziecko, już i starsze, nie zdaje sobie jeszcze widocznie sprawy z istnienia tego popędu i wychowawca nie widzi potrzeby uświadamiania. Co

ważniejsza, wychowawca czuje, że w pewnym wieku, i na pytanie dziecka całej prawdy pod tym względem powiedzieć nie może, z tej prostej przyczyny, że dziecko jej nie zrozumie.

Przypuśćmy bowiem, że ktoś dziecku w wieku 12 do 13 lat, powie z całą powagą i namaszczeniem:

„Pan Bóg odnawia ciągle dzieło stworzenia tym sposobem, że przez płciowe złączenie się mężczyzny i niewiasty — jajko zapładnia się nasieniem i w ciele matki powstaje nowa istota, tworzy się ciało, z którem Bóg jednoczy duszę nieśmiertelną".

Czy dziecko w tym wieku zrozumie to wyjaśnienie? Czy można wogóle wyjaśnić komu tę sprawę tak, żeby nie przedstawiała dla niego żadnych tajemnic?

A jeżeli dziecko nie zrozumie, jakiż będzie pożytek z tego uświadomienia?

Rozbudzi się tylko ciekawość, która objawi się szeregiem pytań, żądających wyjaśnień bliższych. Jeżeli się tych wyjaśnień odmówi, źle, bo dziecko będzie ich szukało gdzieindziej, u osób mniej do tego powołanych. Jeżeli zaś da się dziecku wyjaśnienia wszelkie aż do szczegółów najdrobniejszych, powstanie z tego potworność, przed którą wzdryga się ludzka natura

Gorzej jeszcze, gdy się daje wyjaśnienie połowiczne z rozmysłu, mówiąc n. p. tylko o roli matki w przyjściu dziecka na świat, bo dziecko gotowe przyjść z pytaniami co do roli ojca, jak się to zdarzyło pewnej matce Niemce z 12-letnią córką. Wtedy jest się znowu w kłopocie i bierze pokusa skłamać przed dzieckiem, że ojciec nie ma w tej sprawie żadnego udziału. Tak właśnie postąpiła owa Niemka i oskarża się sama z tego w broszurze: „Das sexuelle Leben und seine Bewertung in der Erziehung der Kinder von Th. Wilhelm", pocieszając się tem, że dziecko zmarło w 15 r. życia i kłamstwa wstydzić się wobec córki nie potrzebowała.

Gdyby przynajmniej ten środek był na pewno sku-

tecznym przeciw zepsuciu i nie krył w sobie wielkich niebezpieczeństw, ale właśnie jest to miecz obosieczny!

Przy uświadamianiu zachodzi obawa rozbudzenia tego popędu przed czasem, wtedy, kiedy jeszcze człowiek najmniej posiada odporności i hartu woli. Doświadczenie uczy, że im dłużej popęd płciowy spi u młodzieży, tem lepiej.

Nieznajomość funkcyi seksualnych i wstyd chroni lepiej dziecko od zepsucia niż uświadomienie. Nie brak uświadomienia, ale głównie brak silnej woli, brak wyrobienia duchowego jest przyczyną niemoralności.

Na poparcie tych twierdzeń przytoczę zdania różnych pedagogów.

I tak: L. Spreer w »Zeitschrift für Gymnasien« t. IX. 11. w artykule »*Noli me tangere*« jest zdania, że zepsuciu młodzieży zaradzić zdoła jedynie podniesienie poziomu religijnego i etycznego. Otwieranie zbyt wczesne oczu dzieci na istniejące zło uważa za zbrodnię wobec dzieci, gdyż pudor est primus honor virtutis. Naturalne uczucie wstydu jest u dziecka silniejsze, niż świadomość złych skutków.

W czasopiśmie, wcale nie prawowiernem »Deutsch-oesterreichische Lehrerzeitung« (Organ des oesterreichischen Lehrer-bundes 1904 Nr. 2) pisze ktoś oznaczony literą J. o tej sprawie takie zdanie:

»Dziecko wolne jeszcze od seksualnych zachcianek, któremuby odsłoniono przedwcześnie tajemnicę powstawania człowieka, otrzymałoby bodziec do refleksyi wcale nie dziecięcych, a wyobraźnia jego, niezmiernie żywa, byłaby zasypaną nieskromnymi obrazami. Dziecko takie musiałoby dobre uświadomienia przypłacić niewinnością swego serca«.

To samo zapatrywanie potwierdzają pośrednio uchwały niektórych kongresów szkolnych i hygienicznych — w ostatnich latach odbytych.

I tak: Kongres dla hygieny szkolnej w Norymberdze w r. 1904 podzielił się co do tej sprawy na 2 obozy;

za udzielaniem młodzieży wyjaśnień występowali nauczyciele, przeciw niemu oświadczyli się lekarze.

W Wiedniu na posiedzeniu „der Gesellschaft für Gesundheitsflege“ d. 22. list. 1905 odbytem, zajęto podobne stanowisko; postanowiono zostawić tę sprawę w pierwszej linii domowi. (Zeitschrift f. ö. G. 1905, 12, w artykule »zur Frage der sexuellen Aufklärung der Schuljugend«).

Zjazd lekarzy i przyrodników w Meranie poleca wprawdzie poruszanie pytań hygienicznych przy nauce biologii i chemii, ale uważa, że »sexuelle Belehrung nicht in den eigentlichen Lehrplan aufgenommen werden soll«. Co najwyżej każe przestrzegać abituryentów w tym kierunku.

Konferencya dyrektorów dolno-austryackich szkół średnich, odbyta 26. i 27. paźdz. 1906 w Wiedniu, powzięła między innemi uchwałę: »zagadnień płciowych może szkoła tylko dotykać, a to przy nauce przyrodoznawstwa; pogłębienie zaś uświadamiania w tym kierunku należy do rodziny«.

Z tego krótkiego zestawienia widać, że gdy chodzi o praktyczne wskazówki co do uświadamiania, zdania poważnych jednostek i korporacyi są bardzo umiarkowane i gubią się w ogólnikach.

Nie brakło zresztą już na tem polu i prób niefortunnych i to na większą skalę.

Przed kilku laty związek kobiet w Hamburgu, pod nazwą »Frauenwohl«, założył gimnazyum żeńskie »zreformowane«; w program naukowy tego gimnazyum wchodziło uświadamianie płciowe jako osobny przedmiot. Uczennicom wyższych klas tak obrzydły owe lekcye, że zaczęły wkrótce uciekać z tego zakładu. Musiano go zamknąć w r. 1905. A jednak Hamburg nie należy do miast słynących z moralności i pobożności. Był to wymowny protest natury ludzkiej przeciwko zezwierzęcaniu jej pod pretekstem nauki.

Jakież będą tedy ostateczne wnioski i czego w praktyce trzymać się należy?

1. Mówić młodzieży prawdę w tej kwestyi, podobnie jak we wszystkich innych, szczególnie jeżeli młodzież sama pyta, ale taką prawdę, którą ona potrafi zrozumieć, a która jej przecież nie zgorszy.

Należy to przedewszystkiem do rodziców, szczególnie do matki, która najlepiej dziecko zna i największem cieszy się u niego zaufaniem. Matka może, a nawet powinna oświecić dziecko w tej sprawie wtedy, kiedy uważa za potrzebne, mianowicie, gdy je wysyła na dłuższy czas z domu do szkół, między obcych i niepewnych ludzi, z dodaniem stosownej przestrogi. Wtedy dziecko nie będzie potrzebowało czerpać informacyi ze źródła tak mętnego, jakiem bywają zepsuci koledzy i koleżanki, albo służba.

2. Szkoła nie może i nie powinna wtajemniczać młodzieży w arcana płciowe z powodu ogromnych trudności i niebezpieczeństw, jakie się tu nastręczają. Powinna jednak przestrzegać młodzież przed złymi skutkami przedwczesnej dojrzałości płciowej i połączonych z nią wybryków. Należy to do katechety, do lekarza szkolnego, jeżeli jest, a także do całego grona nauczycielskiego.

Jako próbę takiego ostrzegającego przemówienia do młodzieży starszej można przytoczyć to, które zamieścił w Christl. pädagog. Blätter (1906 Nr. 7.) jakiś nauczyciel starszy i doświadczony w artykule p. t. »Eingesendet« Brzmi ono w przekładzie tak:

Zatrważające objawy zmuszają mnie do mówienia o takich rzeczach, o których w normalnych warunkach byłoby lepiej milczeć.

Pedagogia zaleca starać się wszelkimi sposobami, aby obudzenie się popędu płciowego, o ile możności, opóźnić. Gdybyście byli moralnie zdrowymi, odtrącalibyście precz wszelkie tego rodzaju ponęty, nie zważalibyście wcale na nie tak, jak to czyni dziecko. Gdybyście byli moralnie zdrowymi, mielibyście wstyd, który winien was chronić nawet od myśli tego rodzaju. Zwierzęciu służy instynkt za prawidło życia; człowiekowi dany jest wstyd

i rozum. Według naszych pojęć i ustaw dojrzewa człowiek dopiero w dwudziestym czwartym roku życia. Są kraje, gdzie jest inaczej. Pod gorącem niebem Persyi i Indyi dojrzewają ludzie już między 10 a 12 rokiem życia, ale też nie wyrastają z nich dawni bohaterowie perscy i indyjscy, jeno pokolenie zwyrodniałe, w którem nie masz siły.

Wy chyba nie zechcecie być podobnymi do przedwcześnie dojrzałych owoców, które opadają z drzewa, bo są robaczne. Proszę was więc i zaklinam, strzeżcie się sami, trzymajcie się zdala od zepsutych ludzi, którzy uwagę młodzieży kierują na sprawy płciowe. Gdy wam kto powie, że Bóg jest przyczyną, panem i obrońcą życia, to wam powiedział więcej, niż wam powiedzieć zdoła nauka mimo wszelkich swych wysiłków«.

3. Starszej młodzieży t. j. abituryentom, szczególnie zaś akademikom dawać do rąk broszury, ad hoc przez lekarzy, oczywiście rozumnych i uczciwych, napisane. W niemieckiej literaturze jest ich kilka. Za najlepszą uchodzi napisana przez Szweda Ribbinga, a tłumaczona na język niemiecki przez O. Reyhera, szczególnie trzy pierwsze wykłady o hygienie płciowej (Stuttgart bei Hobbing und Bühle). Dalej: »das Geschlechtsleben und seine Verirrungen von Frz. Schönenberger und W. Siegert« (Berlin, Wilh. Möller). Nadto: »Gesundheit und Sittlichkeit von Dr. E. von den Steinen« (Düsseldorf. Bädeker), która kończy się słowy: »Fest in das innerste Wesen der jungen Leute muss es eingemauert sein, dass sie niemals die Keuschheit preisgeben können. Eher sterben !“.

Wreszcie książka: »die Ehe«, wydana bezimiennie w Donauwörth (Auer), cieszy się w Niemczech ogromną poczytnością i uznaniem katolików dla swej prawowierności.

Polskich dobrych tego rodzaju dzieł, choćby przełożonych z innych języków, posiadamy mało. Ze znanych mi mogę polecić dwa: „Matki i synowie przez Elizę Hop-

kins, w przekładzie Izy Moszczeńskiej“ (Kraków, Gebethner) i »Hygiena skromności Dr. Th. Korniga w przekładzie Dr. Fabiana« (Warszawa, Paprocki).

4. Używać jak najdłużej środków zapobiegawczych, opóźniających rozbudzenie się popędu płciowego u młodzieży. Środki religijne są znane powszechnie i tutaj ich powtarzać nie potrzebuję.

Z pośród innych szczególnie zalecają się: zajmowanie młodzieży pracą czy naukową, czy ręczną, fizyczną; gimnastyka, pojęta jako ruch i zabawy na wolnem powietrzu. Do młodzieży bowiem szczególnie da się zastosować zdanie króla Fryderyka, zwanego przez Prusaków Wielkim: »occuper les hommes, c'est les empecher d'etre vicieux« [1]). Nadto trzeba czuwać nad młodzieżą, nie puszczać jej samopas wieczorami; nie rozbudzać w niej zawcześnie tego popędu przez teatr, bale dziecinne, złe książki i t. p.

Kończąc, nie waham się stwierdzić, że środki tu proponowane i wogóle poglądy, wyłuszczone w tej sprawie, nie przedstawiają prawie nic nowego dla katechetów i katolickich wychowawców młodzieży. Ale sądzę, że mimo to rozpatrzenie sprawy bez pożytku nie jest, bo dowodzi, żeśmy w tej doniosłej kwestyi szli dotąd właściwymi szlakami i zmieniać ich, przynajmniej znacznie, nie potrzebujemy.

W dyskusyi oświadczył się X. Pilszak przeciw uświadamianiu młodzieży pod względem płciowym; grozi tu bowiem niebezpieczeństwo rozbudzenia w dzieciach namiętności. Radzi tylko przestrzegać je ogólnikowo przed grzechem nieczystości i skutkami rozpusty i odsyłać je po dokładniejsze wiadomości do rodziców i spowiedników. Sądzi też, że należy prosić o wskazówki w tej sprawie XX. Biskupów a nawet i Stolicę Apostolską.

X. Dr. Gerstmann uważa jakieś uświadamianie za

[1]) „Kto ludziom daje zajęcie, powstrzymuje ich od występku“.

potrzebne, ale radby posłyszeć wskazówki, określające bliżej, jakby tu należało postępować.

X. Urba przypomina, że już ministerstwo oświaty poleciło nauczycielom zoologii pouczać młodzież o szkodliwych następstwach samogwałtu, sądzi więc, że i katecheci czynić to powinni.

X. Dr. Szczeklik oświadcza się przeciw uświadamianiu publicznem w klasie a za pouczaniem prywatnem młodzieży dojrzewającej. Trzeba dzieciom mówić zawsze prawdę i w tej materyi, ale w sposób bardzo oględny.

W tej sprawie zabierali jeszcze głos XX. Wagner, Pawłowski, Dr. Szydelski i Dziurzyński, godząc się w ogólności na wywody referenta. Nie uchwalono żadnej w tej sprawie rozolucyi.

O stosunku katechety do młodzieży.

Wstęp.

Jednem z najważniejszych a w dzisiejszych czasach i najtrudniejszych stanowisk kapłańskich, jest niezaprzeczenie stanowisko katechety w szkołach średnich. Jest jednem z najważniejszych — bo zadaniem katechety jest rozbudzenie i utrwalenie w duszach powierzonej mu młodzieży życia nadnaturalnego, od którego zawisłą jest jej wartość moralna, wpływ dodatni lub ujemny, jaki w przyszłości będzie wywierała na społeczeństwo, jej szczęście doczesne, a co najważniejsza i wieczne. Jest jednem ze stanowisk najtrudniejszych, bo katecheta nie doznaje częstokroć w tej pracy poparcia ze strony tych czynników, które mu je dać powinny, a którymi są: dom, współwychowawcy i społeczeństwo.

Niemal każdy z nas, przypatrując się bacznie swoim uczniom, może spostrzedz, jak dom rzadko rozwija w młodym chłopcu życie nadprzyrodzone.

Uczono go pacierza, uczono go religii, pilnowano,

aby był w niedzielę na Mszy św. (oczywiście są i wypadki, w których na to wszystko zwraca się uwagi mało lub całkiem się jej nie zwraca), ale najczęściej nie stawiono mu przed oczy ideału chrześcijańskiego, nie powiedziano mu, jaki jest jego życia cel, nie zwrócono go na drogę, do niego wiodącą, nie kazano mu szukać szczęścia w jego własnej, z Bogiem złączonej duszy — ale w rzeczach, będących po za nim, nie złączono nierozerwalnie zasad religii z jego życiem, nie dano mu pod tym względem dobrego przykładu. — Ideał, który chłopiec z domu wynosi, często nie jest niestety tym, o którym on się uczył na samym wstępie katechizmu, a który pozostał dla niego martwą katechizmową zasadą, w rzeczywistości jest ideał jego całkiem od tamtego różnym, na wskróś egoistycznym, jeźli w ogóle myśl o powodzeniu doczesnem i zwrócenie całego wysiłku celem zapewnienia go sobie, na nazwę ideału zasługuje.

Gdy więc katecheta w szkole mówi, że człowiek ma szukać w życiu oddania chwały Bogu, zbawienia swej duszy, przyczynienia się do szczęścia bliźnich, a nie swej tylko materyalnej korzyści, chłopiec słucha, a nawet to wydaje mu się pięknem, ale przedstawia mu się jako utopia do zrealizowania w życiu niemal niemożliwa. Widzi bowiem, jak większa część tych, którzy go otaczają, szuka tylko własnej korzyści, stara się od rana do wieczora tylko o to, aby im dobrze było.

Może katecheta — pomyśli więc ten chłopiec — jako ksiądz jest do tego obowiązanym, żeby myślał nieustannie o chwale Bożej, o dobru bliźnich i zbawieniu swej duszy, ale żeby on nie miał dążyć przedewszystkiem do zdobycia sobie najświetniejszych możliwie warunków materyalnych — nie! tego on łatwo nie pojmie!

Gdy katecheta mówi w szkole o zaparciu się siebie, chłopiec, przyzwyczajony od dziecka do tego, że mu dogadzano, lub jeźli środki materyalne na to nie pozwalały, do utyskiwania, że na to dogadzanie pozwolić sobie nie można, wprost zrozumieć tego nie zdoła. Słowa:

ofiara, poświęcenie, cierpienie, to są słowa, których on nigdy w domu nie słyszał.

Przychodzi przytem młodzież do szkoły nieraz z rozwiniętym przedwcześnie umysłem, z oczytaniem nad wiek, bo rodzice każde niemal dziecko uważają za cudowne i spieszą się z rozwinięciem rzekomych jego niezwykłych zdolności, ale za to z zupełnie niewyrobioną wolą, na której kształcenie w wychowaniu domowem niemal ogólnie nie zwraca się uwagi. Przychodzi często z przeczuloną drażliwością, czułostkowością nawet, ale z mało rozwiniętem sercem. Będzie on płakał nad romansem, czy w teatrze, będzie zanadto czułym w przyjaźni, będzie miękkim pieszczochem, ale do prawdziwie wielkich, świętych uczuć jest to młode serce mało zdolne, bo zabija je wcześnie rozwinięty egoizm. I nic dziwnego, że tak jest, bo gdy ideał mały — i człowiek jest mały.

Oto podkład wychowania religijnego, na którym katecheta ma budować. Nie jest to uprawa roli pod zasiew, ale zachwaszczenie jej; jest to rozdzielenie religii od życia. Nie łatwo więc przyjdzie katechecie przeprowadzenie w tej młodej duszy ścisłego połączenia prawd nadprzyrodzonych z życiem, od czego przecież cała wartość religijnego wychowania zawisła.

Bo oto chłopiec uczył się o życiu nadprzyrodzonem, ale patrzył od dziecka na kierowanie się w życiu pobudkami czysto przyrodzonemi, widział, że owe nadprzyrodzone są tylko teoryą, szanowaną wprawdzie i uznawaną, ale w życiu praktycznem nie stósowaną. On te prawdy zna, — ale za przykładem otaczającego go świata w życiu ich nie stosuje.

On wie, że nie wolno kłamać, ale kłamie, skoro tego rzekomo potrzeba, on wie, że trzeba kochać bliźniego, ale go obgaduje — a nawet oczernia i nie uważa tego nawet za wielki grzech, on wie, że trzeba być szczerym, ale jest fałszywym, że trzeba pościć, ale się nie pości dla błahej przyczyny, że trzeba iść w niedzielę do koś-

cioła — ale gdy deszcz lub zimno lub najmniejsza trudność, nie idzie i mało to nawet niepokoi jego sumienie. On uczy się od pierwszej młodości kompromisów z sumieniem, przygotowuje się znakomicie do przyszłego indyferentyzmu religijnego i w ślad za nim idącej moralnej miernoty.

Oto tyle zrobił dom. Nie zaprzeczam oczywiście, iż nieraz pobożni rodzice wychowują bez tych wad, ale zdaje mi się, że procent tych dobrze wychowanych jest znacznie mniejszy.

A szkoła? Ta w dzisiejszym swym ustroju przedewszystkiem uczy. Prawda, że kierownicy szkolnictwa zwracają baczną uwagę na religijne wykształcenie i wychowanie młodzieży i troskają się o nie; toż samo mogę z mego przynajmniej doświadczenia powiedzieć o kierownikach szkół średnich. Lecz u nauczycieli widzi czasem chłopiec tę samą obojętność religijną, którą widział w domu i utwierdza się jeszcze więcej w przekonaniu, że i on jako człowiek wykształcony innym być nie może. Dodajmy jeszcze do tego wpływy, działające na młodzież z zewnątrz, gorliwe zajęcie się nią przez ludzi do tego nie powołanych, nieustanną agitacyę wśród niej, zgromadzenia, wiece itp., niesumienne wciąganie jej w ruch społeczny i polityczny przez partye najskrajniejsze, dodajmy obecny areligijny jeźli nie antireligijny ruch etyczny i takiż sam zwrot ku idealizmowi, co umysły młodzieży bałamuci, a obraz dopiero stanie się zupełnym, ujrzymy w całem stosownem oświetleniu zadanie katechety, przyznamy, że jego stanowisko jest wobec tego rzeczywiście jednem z najtrudniejszych, że jest niemal misyjnem. W potopie złego trzeba bowiem wyłapywać młode dusze, ratować, cucić, czuwać nieustannie, oświecać, umacniać; a zadanie o tyle trudniejsze, o ile to młodzież przecie, więc umysły nie wyrobione, mało rozwinięte przy chorobliwie rozwiniętym krytycyzmie, więc wole słabe. Zadanie to nie łatwe a misya wielka —

święta — Chrystusowa, tu chodzi o dusze, więc trzeba wszystkie siły wytężyć, aby kiedyś na sądzie Bożym nie posłyszeć słów: «Serve nequam et piger...«

Praca zaś katechety musi być oddziaływaniem na wszystkie władze duszy młodzieńczej, na rozum — wolę i serce. On musi uczyć, uczyć, jak może najlepiej, ale choćby umiał najwięcej i metodę miał najlepszą, sama nauka wszystkiego nie dokona, będzie może dobrym profesorem — ale zadania katechety jeszcze nie spełni. Trzeba więc znaleźć odpowiedni sposób podania tej nauki, trzeba stanąć w takim stosunku do młodzieży — zająć się nią tak, aby uzupełnić braki wychowania domowego, sparaliżować złe wpływy zewnętrzne. I tylko ten, kto nie tylko uczy i nauczy, ale tą nauką potrafi przejąć dusze na wskróś i zwrócić je do Boga — jest dobrym katechetą; — tylko ten, kto doprowadzi do ścisłej łączności duchowej między nim a młodzieżą, jest z nią w należytym stosunku, ten, kto sprawił, że ideał, przez niego młodzieży przed oczy stawiany, staje się jej ideałem, że ona zaczyna pragnąć najgoręcej tego, czego on dla niej pragnie, że to kocha, — co on jej do kochania wskazuje. Jak to wykonać? Sądzę, że odpowiedzi lepiej nie szukać daleko w jakichś teoryach filozoficznych czy pedagogicznych. My mamy naukę i przykład blizko nas. Wszak »Sacerdos alter Christus«! Pamiętajmy o tem w całem naszem życiu i niech każdy z nas idzie między młodzież tak, jak P. Jezus szedł między lud, z tą gorliwością o dusze, z tą miłością, z tą prawdą i prostotą; niech idzie, nie szukając w niczem siebie samego a szukając tylko chwały Bożej i dobra dusz — a nie zbłądzi. — Wszak P. Jezus serca porywał, wszak za Nim tysiączne rzesze szły, a On szedł, dobrze czyniąc; czyńmyż więc, jak On wsparci Jego łaską, a i za nami pójdą rzesze młodzieży, choć w tak trudnych warunkach działać nam przychodzi. Bo »co u ludzi niepodobne, u Boga jest podobne«. Łaska Boża będzie z nami!

I.

Pierwszem zatem, co katechetę odznaczać powinno, aby jego stosunek do młodzieży dobrze się ukształtował, jest gorliwość o dusze. Katecheta musi być przejęty nią na wskróś, musi pamiętać nieustannie, że nie jest profesorem, ale uczącym kapłanem, że nie wolno mu godziny spędzić sucho, — zimno i obojętnie, doczekać dzwonka i rzec: »salvavi animam meam«, — ale całe swe życie — czas, duszę — serce — wolę musi zużytkować na jak najdoskonalsze spełnienie swego obowiązku. Gorliwość ta powinna przedostawać się z głębi duszy na zewnątrz w każdem jego słowie i czynie. Młodzież powinna ją widzieć, — bo inaczej może pomyśleć, że katechecie samemu to, co mówi, jest obojętnem, więc obojętnie to przyjmie, może pomyśleć, że ona mu jest obojętną, zacznie go uważać na równi z innymi profesorami, zacznie się go co najwyżej bać a mniej od innych profesorów szanować, bo ona ma przecież to poczucie, że katecheta jako kapłan gorliwość o dusze mieć powinien. Katecheta nie może ani na chwilę o tem zapomnieć, że praca, którą spełnia, jest jedną z najważniejszych, że nie może mu ona ciężyć, nie może jej traktować, że tak powiem, przygodnie — jako etap do innych stanowisk, ale musi sobie powiedzieć: „to zadanie mego życia a zadanie śliczne, od którego należytego spełnienia zależy zbawienie powierzonych mi dusz i moje własne“. Jeźli taką gorliwością będzie przejęty — ona sama pociągnie ku niemu młodzież — będzie ją nieustannie — że tak powiem — nią magnetyzował.

To pierwszy warunek oddziałania na młodzież — pierwszy krok do zawiązania z nią dobrego stosunku.

Gorliwość ta oczywiście oprzeć się musi na miłości Boga, a łączyć się ze szczególną miłością młodzieży. To jakby powołanie w powołaniu — kto go niema, katechetą być nie powinien.

Trzeba tak kochać młodzież, aby chwila pracy dla niej — wśród niej — była czasem najmilszym, — aby była tem, co Niemiec nazywa »Herzenssache«. To miłość dusz ze szczególnem uwzględnieniem (że tak powiem) młodych dusz.

Katecheta musi ją czuć, pracując dla nich — myśląc o młodzieży, patrząc na nią. I niech to nie będzie źle zrozumianem, ale ta miłość musi mieć w sobie coś z tej ziemskiej miłości, jaką ma ojciec i matka. Trzeba pragnąć dla ucznia nietylko zbawienia, ale wszelkiego dobra, trzeba, aby młodzież to odczuwała, że katecheta to nie tylko profesor i kapłan dobry i o dusze jej gorliwy, ale to ojciec i przyjaciel, któremu nic, co jej dotyczy, nie jest obojętnem, którego cieszą jej pociechy — bawią jej zabawy, smucą jej smutki, że to ojciec, który odczuwa jej trudy i bole, współczuje z nią w nieszczęściu. Parę słów gorących i z głębi serca płynących prawdziwie odczutych, w chwili, gdy nieszczęście spadło na chłopca, większe nieraz wywrze wrażenie na młodą duszę, aniżeli długie lekcye i egzorty.

Ta miłość musi być jednak męską, nie może być nigdy słabością, bo katecheta, kochający młodzież, ale pozwalający jej chodzić sobie po głowie, — będzie może lubianym, ale i lekceważonym; ta miłość musi być wyrozumiałą, pobłażliwą; gorliwość o dusze surowa, niewyrozumiała — wpływu na młodzież nie wywrze — do katechety zrazi. Kogo razi i gniewa każdy wybryk, kto nie liczy się z młodem usposobieniem i ułomnościami młodego wieku, kto od młodzieży wymaga, aby młodą nie była — katechetą być nie powinien. Katecheta sam powinien się starać o tę młodość duchową, — powinien odmłodnieć wśród młodzieży — bo inaczej łączność duchowa między nim a nią nigdy się nie zawiąże; a do tego nic nie przeszkadzają siwe włosy — owszem pomagają — bo szacunek jeszcze większy budzą.

Ta miłość powinna być dalej serdeczną — ale nie czułą zanadto, bo to graniczy ze słabością a młodzież słabość lekceważy.

Pieszczeniem młodzieży nie zjednuje się jej serca, ono jest zupełnie zbyteczne. Serdeczność w sposobie obejścia — tonie mówienia, odczuciu bied, najzupełniej wystarczy.

Miłość ta powinna być dalej przebaczającą. Katecheta, pamiętający urazy, będzie przez młodzież nielubiany a zatem wpływu na nią nie wywrze, przytem da jej i zły przykład. Gniew katechety — o ile jest usprawiedliwiony, (choć katecheta powinien mieć »potentiam irascibilem« bardzo opanowaną) niech przeminie jak burza wiosenna, niech nigdy nad niem słońce nie zajdzie. Zapamiętałość — wywołuje zapamiętałość. Kto przebacza nie w słowach, ale w głębi serca, tak że ciepło tego przebaczenia na zewnątrz promienieje, ten — choćby i karał, wrogów między młodzieżą mieć nie będzie.

Taką powinna być miłość katechety, ale on musi jeszcze pamiętać o słowach Chrystusowych: „Uczcie się odemnie, żem jest cichy i pokornego serca“. (Mat. XI. 29).

Katecheta surowy — gwałtowny — robiący krzyki i hałasy, serca młodzieży nigdy sobie nie zdobędzie.

Toż samo katecheta, noszący się ze swoją godnością — lub uczonością, zwracający uwagę młodzieży nieustannie na to, aby o nich nie zapomniała, chcący jej imponować, okazujący lekceważenie a postępujący z nią protekcyonalnie — z góry, należytego stosunku z młodzieżą nigdy nie zawiąże.

Na prawdziwą powagę katechety niech się złożą: Gorliwość — miłość — sumienne i doskonałe spełnienie obowiązku. Nie będzie jej nigdy miał ten, kto jest niedbałym — nie dość do szkoły i na egzorty przygotowanym; — młodzież to zaraz dojrzy a krytyka będzie surową. Pycha lub zarozumiałość, gdy młodzież ją wypatrzy, ośmieszy katechetę i doprowadzi najkrótszą drogą do utraty powagi.

Niech tylko miłość nie będzie słabą a gorliwość nie rozmija się z cnotą, której niema w katechizmie a która przecież w życiu jest nie-

zmiernie ważną, a która nazywa się taktem: niech tylko łączy się z nim jeszcze jedna cnota, z miłości płynąca a w gorliwości niezmiernie potrzebna — delikatność.

Katecheta nie powinien nigdy dokuczać, szydzić, ganić w sposób niedelikatny. Całe jego obejście powinna cechować delikatność; oczywiście mówię tu nie o delikatności miękkiej — cukierkowatej, wyszukanej — ale o prawdziwie męskiej, która płynie z miłości i taktu.

To broń potężna, bo nie tylko zwycięża, ale i krępuje. Gdy na niej oprze się stosunek, do żadnej gwałtownej sceny nigdy nie przyjdzie. Najgorsi — najordynarniejsi będą uprzejmi i grzeczni. A w razie, gdyby mimo to coś zaszło, to cała klasa stanie nie po stronie gburowatego ucznia, ale po stronie katechety, bo większość jego delikatność odczuje.

Nie potrzebuję chyba dodawać, że odkłanianie się, grzeczne powitanie i pożegnanie, zachowanie form grzeczności towarzyskiej, nie przestaje obowiązywać nigdy i nigdzie — a więc i w stosunku do młodzieży. Im więcej się ich przestrzega — tem trudniej młodzieży postąpić przeciwko nim. To więzy delikatne — jedwabne, nie widoczne — ale silne.

Prosta rzecz, że w tem wystrzegać się trzeba przesady, bo tę gdy młodzież dostrzeże — nie daruje.

Potrzeba więc przedewszystkiem zachować prostotę jak największą i prawdę. Ich brak młodzież zaraz spostrzeże. Nie trudno o nią będzie temu, kto młodzież prawdziwie kocha. Katecheta nie prosty, wyśrubowany — sztuczny będzie wyśmiany, nieszczery będzie nienawidzony. Gorliwość — miłość — prawda i prostota — stwarzają zaufanie do katechety i według mego zdania są jedyną drogą do zyskania go; prawda bowiem rodzi prawdę. Niech więc katecheta postępuje z uczniami z największą szczerością. Niech każdy uczeń wie, co katecheta o nim sądzi, bo gdy się to ukrywa, albo będzie dostrzeżone

i katecheta o nieszczerość posądzony, albo powiedzą o nim, że uczniów nie zna i będą go lekceważyli. Niech jednak dla gorszych nie będzie innym, jak dla lepszych, niech pracuje nad nimi cicho, a uczuć im tego, że są gorsi, zwłaszcza wobec drugich nie daje. Inaczej będzie miał wrogów a jeden wróg stworzy 10ciu. Niech katecheta odpowiada na wszystkie kwestye, podnoszone podczas lekcyi i po za lekcyą przez młodzież, po prostu, bezstronnie, spokojnie i szczerze — inaczej bowiem nie będą mu ufali i jego pytali, ale zwrócą się do innych profesorów, a stosunek do niego przestanie być szczerym i pełnym zaufania. Niech dalej katecheta nie udaje wszystko wiedzącego, co się między młodzieżą i z nią dzieje. Niech lepiej mniej się do tego przyznaje i mało dowiaduje a więcej się dowie, bo młodzież więcej zaufania do niego będzie miała. Ton inkwizytorski, badający, śledczy jest jednym z najnieszczęśliwszych, zrazi on młodzież do w rzeczywistości najżyczliwszego katechety; przyjmowanie zaś wiadomości o uczniach od uczniów — sytuacyę w szkole zrobi mu wprost niemożliwą. Lepiej nie wiedzieć o jakiemś karygodnem zajściu, aniżeli narażać na pewne skażenie jedną młodą duszę, zwłaszcza, że takie dowiedzenie się o czemś złem rzadko daje sposobność do naprawienia go. Wogóle wypatrywanie młodzieży, wychwytywanie jej na przekroczeniach w gmachu szkolnym lub poza nim, donoszenie dyrekcyi lub profesorom więcej szkodzi katechecie aniżeli samo w sobie pożytku przynosi. Niech katecheta sam skarci, ukarze, wpłynie, ale niech w tych przekroczeniach karnych on sam będzie dla siebie ostatnią instancyą, wyjąwszy jakieś zajścia szczególnie rażące czy gorszące.

Inaczej powagę swą obniży — zaufanie straci. Katecheta, który sam z uczniami nie może dać sobie rady, ale potrzebnem mu jest co chwila »brachium saeculare«, nie powinien być katechetą. Młodzież, będąca do katechety w należytym stosunku, będzie się go (choć nie będzie karał) więcej wstydziła

i obawiała, więcej się z nim liczyła aniżeli z wszystkimi innymi członkami grona. Gdy jednak zajdzie fakt gorszący tak, że ukaranym być bezwzględnie musi, niech katecheta nie obniża kary przez zbyteczne miłosierdzie, bo młodzież musi widzieć, że on na nic, co jest samo w sobie złe lub prawdziwie złośliwe, nigdy nie pozwoli. Inaczej pozwalałaby sobie na wybryki w nadziei, że wpływ katechety ją obroni. Toż samo powiedziałbym o wpływaniu na łagodność klasyfikacyi kursowych. Katecheta powinien być w szkole matką, ale matką rozumną i nigdy nie słabą. Niech młodzież wie, że ta matka do ojca się wstawi wtedy, gdy tego rzeczywiście będzie potrzeba, ale że nigdy nie będzie patronką niekarności. Oto mniej więcej główne podstawy dobrego stosunku katechety do młodzieży. Na nich powinien on według mego zdania być oparty w szkole i po za szkołą.

Pozwolą Szanowni Confratres, że wejdę nieco w szczegóły.

Powiedziałem, że katecheta nie powinien być profesorem. Jest on duszpasterzem a jako taki powinien przedewszystkiem znać owce swoje. Od poznania uczniów stosunek jego do nich będzie zależał, bo tylko znając ich i to dokładnie, może z nimi odpowiednio postępować. Jeźli ma rzetelną gorliwość i miłość, nie przyjdzie mu to poznanie trudno, bo łatwo poznaje się tego, którego się rozsądnie kocha, na którym na prawdę zależy. — Związek duchowy, jaki się wtedy nawiązuje, ułatwia to zadanie. Niech tylko bacznie patrzy, obserwuje a najmniej się pyta. To stosuję tak do uczniów, jak i do profesorów, bo ci zazwyczaj więcej się zajmują tylko stroną intelektualną ucznia. Młodzież powinno się znać tak dokładnie, aby wiedzieć, kto z nich do czego dobrego lub złego jest zdolnym, aby katecheta nie potrzebował szukać agitatorów złego, ani tych, którzy mogą im skutecznie przeciwdziałać. Trzeba wiedzieć, którzy i jaki wpływ na kolegów wywierają. Wtedy nie przyjdzie trud-

no zażegnanie lub uspokojenie grożącej w danym jakim wypadku burzy.

Trzeba znać każdego ucznia tak, aby widzieć każdą w nim zmianę i módz złe w zarodku ująć. Uczniów zmusza to wprost do zaufania, gdy widzą, że katecheta ich kocha i dokładnie zna, że nie można go wywieść w pole.

Obowiązkiem dalszym katechety jako duszpasterza jest dostarczenie młodzieży pokarmu duchowego. Jest nim nauka szkolna, egzorty, wreszcie wszystko, o czem się z nimi mówi. Rzecz prosta, że nauka powinna być tak podaną, aby ją młodzież chętnie przyjęła. Powinien więc katecheta starać się o to, aby godzina religii była dla niej najmilszą, aby się jej nie bała, ale cieszyła się na nią, aby ta lekcya była swobodną, serdeczną, aby mimo pracy była dla młodzieży wypoczynkiem. Już samo wejście katechety do klasy powinno wskazywać, że mu między młodzieżą jest dobrze, że przychodzi nie profesor ale kochający ojciec i przyjaciel. Pogoda, życzliwość, spokój już same przez się budzą zaufanie. Wykład musi być gorliwym, gorącym, skutecznie do życia zastosowanym, owianym miłością, nigdy ospałym, zimnym lub nudnym, bo młodzież musi czuć, że to, co ksiądz mówi, to rzeczy nie obojętne, ale najważniejsze, że on pragnie z całej duszy te prawdy w ich dusze przelać.

Zapał udziela się, wytwarza kontakt duchowy, wraża przekonanie o ważności sprawy. Takie same muszą być egzorty a one i wykład, to według mego zdania dwa najskuteczniejsze środki do zadzierżgnięcia związku duchowego między katechetą a młodzieżą. Młodzież pracę katechety widzi i ocenia i szanuje go, choćby z nią postępował bez tak zwanej urzędowej powagi.

Zadaniem nauki jest przejęcie dusz jej treścią na wskróś; uczenie ma zmierzać do nauczenia, więc przy odpytywaniu lekcyi więcej zależeć musi na tem, aby każdy uczeń wszystko umiał, aniżeli na zapisaniu złej klasy.

Jestem przekonany zresztą, że niema w kraju ani jednego katechety, któryby chętnie pisał piątki. Młodzież powinna mieć te przekonanie, że danie złej klasy jest dla katechety prawdziwą przykrością. Co do oceniania odpowiedzi, rozmaici rozmaicie postępują. Jedni katecheci klasyfikują ściśle, inni bardzo łagodnie — tak, że przy końcu większość ma stopień: »celujący«. — Sądzę, że droga pośrednia najlepsza. Kto łatwo daje »celująco« — tego noty nie będą cenione przez uczniów i uczyć się będą coraz mniej. Noty zaś »niedostateczne« powinny być mojem zdaniem uważane — w klasach wyższych zwłaszcza i przy końcowej klasyfikacyi za »malum necessarium«. Nieraz niezapisanie takiej cenzury, ale przyjaźne napomnienie i zmuszenie do nauczenia się lekcyi na drugi raz — więcej od 5-ki korzyści przynosi, bo ucznia nie zniechęca. A pamiętać powinniśmy o tem, że uczeń powinien religię kochać, zniechęcenie zaś tej miłości nie potęguje. Gdy religia stanie się dla niego nieznośną — duszy jego nie przejmie. W niższych klasach cenzura: »postęp zły» działa zazwyczaj zbawiennie, byle uczeń nie widział zacięcia się lub niechęci do siebie.

Bezwzględnym postulatem jest, aby młodzież na godzinie zachowywała się karnie, a nie przyjdzie to trudno katechecie, uczącemu z gorliwością. Uczniowie, prawdziwie zajęci, uważają, a gdy któryś z nich przeszkadza, sami go napominają. Niekarność na godzinie sprawia, że uczniowie religię i księdza lekceważą, a to nie prowadzi do dobrego stosunku z nimi.

Rzeczą niezmiernie ważną jest równe i sprawiedliwe postępowanie ze wszystkimi — nierobienie nieuzasadnionych wyjątków. Nic młodzieży bardziej nie zraża jak nierówne traktowanie lub niesprawiedliwość. To wywołuje plotki — podejrzywania o donosy — niechęci, a przytem pamiętajmy, że szkoła to małe społeczeństwo, że cnoty społeczne powinny nią rządzić — a młodzież już w niej powinna się ich uczyć.

Szczególną uwagę powinien mojem zdaniem zwracać katecheta na szkolne oszustwa i bezwzględnie nie powinien ich cierpieć. W razie nieuwagi lub niekarności koniecznem jest postępowanie grzeczne, ale stanowcze — nie znoszące opozycyi — nie dopuszczające kontrowersyi. — Gdy tak nie jest, na godzinie panuje alleluja, praca poważna jest uniemożliwioną. Przerwanie jednak nauki na chwilę, omówienie z młodzieżą jakiej sprawy, która ją na razie zajmuje (a dziś zdarza się to często), jest bardzo pożyteczne — byle panował w czasie tego spokój. Taka chwila, aktualnej jakiejś sprawie poświęcona, — pozwala wpłynąć na sposób myślenia i postępowania młodzieży.

Może ktoś powie, że godzina nie od tego, ale ja powiem na to, że po za klasą młodzież już najczęściej tej sprawy nie poruszy, (bo wszak tu idzie także o urwanie chwili z godziny), a nieraz przez to ważna sprawa wymknie się z rąk katechety. Tu chodzi o dusze, a to, co im szkodzi lub pożytek przynosi, jest przedmiotem pracy katechety, bez względu na to, czy łączy się z planem nauki lub nie. Może się godzinę przez to straci — ale dla dusz więcej się nieraz zrobi niż przez przerobienie paragrafu podręcznika. A to cel naszej pracy.

Oto mniej więcej wszystkie uwagi, które mi się nasunęły odnośnie do klasy. Dodam tylko to, że dobroć, połączona ze stanowczością, mająca swe źródło w gorliwości, uważam za dwa konieczne warunki, aby podczas nauki nawiązywał się dobry stosunek z katechetą. Drogą słabości, zbytniego pobłażania, niedołęstwa, nie zyskuje się ani miłości ani zaufania młodzieży, — bo chłopiec za nic ma tego, kto mu na wszystko pozwala. Przytem katecheta musi uczyć ścisłego spełniania obowiązku, sumienności, i musi sam dawać w tem dobry przykład. Trzeba więc być wyrozumiałym, ale wymagającym.

Czas między godzinami — pauzy — może katecheta wyzyskać dla zbliżenia się do młodzieży. Gdyby jej

unikał, chodził wśród niej jak obcy, nie oddziałałby przez to dobrze. — Rozmowa z młodzieżą nieraz o wielu rzeczach go pouczy. O egzortach już wspomniałem. Dodam, że jestem za egzortami krótkiemi, bo katecheta, mówiący do młodzieży przez szereg lat, na długo uwagi nie przykuje. Uważam za rzecz wręcz szkodliwą zwracanie się wyraźne z naganą do pewnych uczniów albo całych klas. To zraża do słowa Bożego a czasem uchybia i jego powadze. Wogóle więcej się tu zdziała kroplą miodu niż beczką octu. Może lepiej młodzież podnosić niż ciągle gromić — bo to wreszcie i wrażenia nie robi. Z gorliwością i miłością silnych i słabych podnosić ku niebu — zbliżać do Boga — to nasze zadanie. Wytykanie palcem ucznia lub nieustanne gromienie — zraża i do katechety i do nauki religii — bo młodzież zazwyczaj między religią a katechetą nie rozróżnia.

Również nie uważam za stosowne wytykania młodzieży w kościele nieodpowiedniego jej zachowania się — jeżli ono nie jest zbyt rażące lub wprost gorszące. To młodzież zbyt zawstydza i zraża do katechety i do kościoła. Na to jest czas po nabożeństwie lub w szkole. Dalej uważam za potrzebne zachowanie pewnej ostrożności w wymaganiu kartek od spowiedzi. Czy nie lepiej mówić o tem w cztery oczy niż przed całą klasą? Nieraz bohater przestaje być bohaterem, gdy nie ma areny do popisu i upokarza się; — a w dzisiejszych czasach o jakiś akt opozycyi nie trudno. Z tego może powstać awantura — a mojem zdaniem katecheta ani powodem ani prokuratorem żadnych rozpraw być nie powinien. Co do praktyk religijnych nadobowiązkowych, sądzę, że trzeba wielkiej ostrożności, aby się nie wyrabiała hipokryzya. Niech katecheta gorąco zachęci, ale niech nie widzi, kto za zachętą idzie a kto nie, niech o tem nie mówi — niech tego nie wytyka. Ogólna pochwała tych, którzy posłuchali, — wystarczy. — Gdy młodzież katechetę poważa i ma do niego zaufanie, nie będzie on miał w tych rzeczach nigdy trudności.

Oto główne uwagi, które nasunęły mi się odnośnie do stosunku katechety do młodzieży w szkole. Może pozornie odbiegłem kiedy od tematu ; w rzeczywistości jednak zwróciłem tylko uwagę na te nici, które wiążąc nas z młodzieżą, utrwalają nasz do niej stosunek, wyrabiają nam uszanowanie, zaufanie, szczerość i przywiązanie. Niektóre z nich pozornie małe mają znaczenie a w rzeczywistości wielkie, bo nieraz mała niedelikatność lub mały nietakt wielkie wyrządzają szkody.

II.

»Sacerdos alter Christus«. P. Jezus nie tylko nauczał ale, jak już powiedziałem, szedł między lud dobrze czyniąc. Więc i katecheta nie może ograniczać swego zadania na nauczaniu w szkole. On musi zetknąć się z uczniami i na neutralnym gruncie po za nią, musi mieć zawsze dla nich czas, otwarte drzwi a przedewszytkiem serce.

Kwestya zbliżania się nauczycieli do uczniów po za szkołą jest dzisiaj często omawiana i kładziona na pierwszem miejscu. Jeźli łatwo ją osądzi teoretycznie — to trudno przeprowadzić praktycznie. »Per se«, jest konieczną, — szczególnie w stosunku katechety do młodzieży.

Zetknięcie pozaszkolne powoduje silniejsze oddziaływanie na młodzież, daje sposobność do tak mało w szkole możliwego jej wychowywania. W swobodnem zetknięciu pozaszkolnem, więcej można oddziałać na umysł chłopca niż wtedy, gdy siedzi czwartą lub piątą godzinę w klasie i słucha tego, co się weń wgaduje i nudzi się, bo słucha uszami ale odbiega duchem. W rozmowie w cztery oczy musi go kwestya więcej zająć, aniżeli wtedy, gdy jest jednym z 50-ciu słuchających, więcej można przemówić do jego rozumu i serca. Widzi się wtedy wpływ każdego słowa, można natychmiast uzupełnić brak, sprostować złe zrozumienie. Wielcy młodzi herezyarchowie bywają w ten sposób przekonanymi o ich błędzie w pół godziny a czasem i prędzej. Toż samo, gdy się rozchodzi o kwe-

styę nie religijną — ale polityczną lub społeczną. Omówienie jej może niejednemu złemu zapobiedz, niejednemu nieprzyjacielowi popsuć szyki, a wilka odgonić — co przecież jest obowiązek dobrego pasterza. W klasie przychodzi to daleko trudniej, bo uczeń nie myśli samodzielnie ale ulega suggestyi tłumu.

Zdarza się czasem, że jakaś sprawa tak zawichrzy głowy młodzieży, że w szkole nikt z nimi nie dojdzie do ładu.

W domu — wogóle po za szkołą, gdy się mówi z tymi, którzy mają lepiej w głowie i sercu a na kolegów mają wpływ, gdy się ich przekona — oni łatwo na resztę oddziałają; oczywiście aby to czynić, trzeba uczniów znać a przynajmniej przy wielkiej ich liczbie indywidualności najwybitniejsze. Uważam dlatego, zwłaszcza w dzisiejszych trudnych czasach, za system nieodpowiedni podział klas między dwu katechetów taki, aby jeden z nich odbierał uczniów dopiero w klasie 5 tej. Wyjdą ze szkoły, — nim ich pozna. — Aby uczniów znać, trzeba także znać ich t. zw. generalia, trzeba wiedzieć, gdzie i jak mieszkają, jakie ich otoczenie. Czy uczniów odwiedzać w domu, to kwestya trudna do rozstrzygnięcia ogólnego. To zależy od lokalnych stosunków i od stosunku katechety do młodzieży. Kto zna swoich uczniów, pozna także łatwo, kiedy który będzie potrzebował szczególniejszego zajęcia się nim po za szkołą. Rozmowa w cztery oczy nieraz wiele przynosi pożytku, od upadku ochroni — siły podtrzyma, otuchy doda, wprowadzi na drogę pracy nad sobą.

I nie trzeba czekać, aż chłopiec sam z biedami swojemi przyjdzie — bo to rzadko się zdarzy, ale trzeba samemu dopatrzeć chwilę odpowiednią, a postępować ostrożnie, z delikatnością, nie natarczywie a przedewszystkiem z miłością wielką. Toż samo w każdej biedzie i potrzebie niech katecheta zajmie się uczniem, niech raduje się jego radością, jak już powiedziałem, smuci smutkiem.

To wszysto w szkole zrobić się nie da, na to trzeba zetknąć się z uczniami po za nią, na to nie można żałować czasu, pamiętając, że życie katechety należy do młodzieży, że to dusze, za które on odpowie przed Bogiem. Jak w tem zbliżeniu z młodzieżą postępować? Tak samo jak w szkole, z gorliwością, miłością, prostotą, szczerością a dodam jeszcze z towarzyską lojalnością. Wszystko, co uczeń katechecie w zaufaniu mówi, musi zapaść w nim jak w studni. Wszak obowiązuje go nawet secretum naturale. Zdradzenia zaufania młodzież nie przebacza i słusznie, bo to rzecz brzydka.

Kto na to się narazi, nie ma co robić dłużej w szkole.

Reasumując to wszystko, co powiedziałem, sądzę więc, że zetknięcie się katechety z młodzieżą po za szkołą jest koniecznem, jeśli tylko opiera się na realnej podstawie, to znaczy, o ile wymaga go potrzeba umysłowa czy duchowa czy doczesna uczniów. Na tej drodze można zdziałać bardzo wiele, można mieć młodzież w ręku.

Co do wycieczek z uczniami, to nie ulega wątpliwości, że one przyczyniają się do wzajemnego zbliżenia się. Sądzę jednak, że kapłan mniej na tem zyska niż świeccy nauczyciele, w każdym razie musi mieć niezmiernie wiele taktu. Wyrabiają one nieco za wiele spoufalenia, które nie pomnaża, zwłaszcza u dzisiejszej młodzieży, uszanowania. Mogą oni o tyle oddziałać dobrze, o ile młodzież przekonywają, iż kapłan nie żałuje trudu dla niej, — że dla niej żyje.

Jest jeszcze inny rodzaj pozaszkolnego zbliżenia się do uczniów. Jest to zetknięcie się z nimi nie na gruncie realnej potrzeby, ale, że tak powiem, na czysto towarzyskim. Więc spraszanie młodzieży, przyjmowanie, ciągłe otaczanie się nią.

Nie śmiem wydać o tem stanowczego zdania, ale nie jestem pewny, czy ono korzyść przynosi. Młodzież chętnie to widzi, — ale często podejrzywa o szukanie

popularności, podejrzywa o donosy — wyrabiają się między nią zazdrości i niechęci. Kto to robić umie — niech robi. Ale potrzeba tu bardzo wiele taktu, spokoju, opanowania każdego słowa, — aby rezultat nie był wprost ujemny. Trzeba więc przeprowadzić dokładną introspekcyę siebie samego, nim się do tego zabierze — a potem trzeba refleksyi nieustannej. Nieraz nauczyciele wciąż otoczeni młodzieżą, są bardzo popularni, ale i pretensye do nich są liczne. Utrudniają to zetknięcie także pewne błędy dzisiejszego wychowania domowego. Młodzież mało wynosi z niego uszanowania dla starszych. Z chłopcami małymi rezonuje się, wszystko tłumaczy się im na rozum nie wymaga się bezwzględnego posłuszeństwa, przy nich się ludzi krytykuje — nawet ich profesorów. Przy bliższem więc takiem zetknięciu, w którem kapłan nie jest ściśle w swej roli — krytykuje się go, podpatruje wady — a to niszczy powagę, wyrabia złe spoufalenie. Jest również druga wielka wada w dzisiejszych stosunkach towarzyskich — a nią jest interesowność. Kultywuje się przeważnie stosunki z ludźmi »potrzebnymi«. Chłopiec widzi to od dziecka, a przecież katecheta w szkole jest osobistością bardzo potrzebną. Jest jeszcze jedna wada — a nią jest kłamstwo. Chłopiec żyje od dziecka w tej atmosferze. A przecież zetknięcie się z młodzieżą tyle tylko przynosi korzyści, o ile opiera się na prawdzie.

Nie jestem pesymistą, owszem twierdzę, że młodzież nasza z natury jest dobrą; niestety w wychowaniu domowem często są wielkie powyżej przytoczone i inne braki a one utrudniają katechecie pracę. Dobra zaś natura naszej młodzieży okazuje się w tem, że w owych rozmowach we cztery oczy, jest ona niemal zawsze szczerą, bezinteresowną, mówi o sobie otwarcie, dobrze czy źle; odczuwają oni wtedy, że mówią z kapłanem, który ich kocha i który pragnąłby im nieba przychylić, umieją odpłacać sercem za serce. A spoufalenie nie następuje, bo ten kapłan to nie towarzysz wspólnie mar-

nowanego czasu na czczej rozmowie, — ale ojciec, wchodzący w potrzeby syna, przyjaciel, podający rękę przyjacielowi w ciężkiej chwili.

Chwile więc takiego zajęcia się pozaszkolnego młodzieżą na gruncie jej potrzeb realnych nie są stracone — odpłacają się w czwórnasób; wytwarzają one bliższy stosunek, nie na czas krótki ale rozciąga on się i na czas studyów uniwersyteckich ucznia, co jest rzeczą wielkiej wagi; zwykle i w późniejszych latach uczniowie, nad którymi się tak pracowało, stają się najwierniejszymi przyjaciółmi. Co do owego zbliżania się towarzyskiego do młodzieży, to sądzę, że mogłoby ono daleko więcej przynieść korzyści, gdyby mu poświęcili nieco czasu kapłan, stojący poza szkołą, a młodzież kochający.

Oni nie byliby narażeni na niebezpieczeństwa z tem połączone, na które jest narażony katecheta i obyśmy takich kapłanów mieli jak najwięcej! Jestem zdania, że tego zajęcia się młodzieżą jest u nas wielki brak. Społeczeństwo a z niem i wielka część kapłanów przeocza obowiązek urabiania młodzieży, od którego przyszłość tego społeczeństwa zawisła. Zostawia się to wyłącznie nauczycielom i katechetom a skoro młodzież przyjdzie na uniwersytet, Opatrzności; nic dziwnego, że między chrześcijaństwem a wielką częścią inteligencyi otwiera się potem przepaść. A przecież u młodzieży naszej jeszcze cześć dla kapłaństwa jest, a jak zajęcie się nią i serce dla niej na nią oddziałać może, jaką wdzięcznością za to i ufnością odpłacać się ona umie, to widziałem w Krakowie na żywym przykładzie z niedalekiej przeszłości.

Jest jeszcze jedna kwestya: czy katecheta powinien lub może spowiadać swoich uczniów? Są rozmaite o tem zdania. Mnie się zdaje, że to zależy od okoliczności. Jeźli uczniowie mają do katechety najzupełniejsze zaufanie — jeźli panuje szczerość taka, że o wyzyskaniu na złe spowiedzi św. mowy być nie może, nie widzę przeszkody, żeby katecheta nie miał wyspowiadać tych, którzy tego

pragną. Wszak wszystko, co należy do pracy pasterskiej, należy i do katechety, dobro duchowe młodzieży to jego życia jedyny cel. Jestem przekonany, że jeźli katecheta o tem pamięta — stosunek jego do młodzieży musi być dobrym. A stosunek dobry, powtarzam jeszcze raz, zawiąże się wtedy, gdy ze strony katechety będzie gorliwość, miłość, prawda i szczerość, ze strony uczniów taż sama szczerość, uszanowanie, życzliwość, zaufanie; to podstawy, na których wyrobi się i utwierdzi łączność duchowa, łączność idei, usiłowań, ukochań.

Prawda, że osiągnięcie tego idealnego stanu nie jest rzeczą łatwą, ale włóżmy tylko w pracę swoją jak najwięcej gorliwości i miłości. Jeźliby jednej z nich zabrakło, albo jeźliby jedna z nich nie była dość intenzywną nie pomogą żadne obrady, teorye, znakomite metody dydaktyczne. Nauka pójdzie w takim razie do głów, z których prędko wywietrzeje, nie pójdzie jednak do dusz.

Szukając światła i pomocy u Tego, w którego Imieniu, dla którego i przez którego pracujemy, miejmy za dewizę w całej naszej pracy i postępowaniu z młodzieżą słowa:

»Przyszedłem ogień puścić na ziemię,
a czegoż chcę — jedno, aby był zapalon«.

X. Dr. A. Podwin.

W dyskusyi nad tym referatem wyraził ks. Dr. Szydelski zdanie, że trudno spełniać w praktyce postulaty (całkiem zresztą słuszne) referenta, ponieważ na młodzież działają wpływy ujemne z zewnątrz a nadto wielka liczba uczniów przenosi się z jednego zakładu do drugiego. Nieraz katecheta jest zniewolony używać swoich praw profesorskich, zapisywać cenzury złe i wzywać pomocy dyrekcyi.

Ks. Urba prosi o wskazówki, w jaki sposób może katecheta poznać ucznia, który nie śmie się do niego

zbliżyć. Dalej oświadcza się przeciw żądaniu referenta, aby lekcya religii była godziną wytchnienia dla uczniów. Pyta się wreszcie, jak katecheta ma sobie postąpić w tym wypadku, kiedy uczeń w czasie egzorty pozwala sobie na jakieś dowcipy?

Ks. Taranowicz zgadza się na poglądy referenta a w szczególności na to, że podkreślił znaczenie pobudek nadprzyrodzonych.

Ks. Dr. Gerstmann zwraca uwagę na to, że katecheta powinien jak najściślej przestrzegać sprawiedliwości w klasyfikacyi, nie powinien zaś występować w obronie uczniów leniwych i nie posiadających zdolności do studyów wyższych. Katecheta powinien odznaczać się niepośledniem wykształceniem a przedewszystkiem żywą wiarą.

Ks. Kwolek: Katecheta nie powinien ciągle tylko nauczać tonem dogmatycznym, ale chętnie odpowiadać na zapytania i zarzuty uczniów.

Ks. Szulc: Trzeba mówić często o szczęściu, jakiem nas darzy religia. Nie zgadza się na to, żeby katecheta sam spowiadał swoich uczniów a zwłaszcza dorastających.

Ks. Masny oświadcza się przeciw surowej klasyfikacyi, która zniechęca do nauki religii.

Ks. Gaworzewski podaje środki, które umożliwiają katechecie bliższe zetknięcie się z uczniami: 1. może on objąć bibliotekę dla uczniów, którą nauczyciele świeccy niechętnie się zajmują; 2. ułatwiać młodzieży wykonywanie praktyk religijnych nie obowiązkowych i zachęcać do nich; 3. brać udział w stowarzyszeniach dobroczynnych, zajmujących się młodzieżą.

Ks. Lewandowski podnosi potrzebę większego uwzględniania momentu patryotycznego.

Ks. Dr. Ratuszny sądzi, że należałoby więcej uczynić dla wykształcenia pedagogicznego katechetów.

Ks. Lisiński wskazuje na nowy teren, na którym katecheta stykać się może z uczniami, tj. na »Kółka samokształcenia«, powstające przy szkołach.

Nie proponowano i nie uchwalono żadnych rezolucyi.

O rozwoju gatunków.

Jeszcze przed kilkudziesięciu laty utrzymywano niemal powszechnie, że wszystkie gatunki roślinne i zwierzęce istnieją w tej postaci, którą dziś posiadają, od początku. Dopiero sławna książka Karola Darwina: „O pochodzeniu gatunków“ wywołała szybkie rozszerzenie się przeciwnego zdania, zwłaszcza między przyrodnikami. W ten sposób dawna teorya stałości gatunków, zwana także kreacyanizmem, musiała coraz bardziej cofać się przed nową nauką, której dano rozmaite nazwy: Darwinizmu, transformizmu, ewolucyonizmu, teoryi rozwoju lub descendencyi, czyli pochodzenia. Dzisiejsze gatunki — głosi wspomniana nauka — powstały skutkiem rozwoju z niedoskonałych ustrojów pierwotnych. I trzeba wyznać, że ewolucyonizm wziął stanowczo górę nad kreacyanizmem: przeważna większość przyrodników oświadcza się obecnie za rozwojem gatunków a zwolennicy ich stałości należą do wyjątków. Nie dziw tedy, że ta modna doktryna przedostała się także do podręczników szkół średnich.

Jakież wobec niej należy zająć stanowisko? Aby na to ważne a trudne pytanie odpowiedzieć, wymienimy najważniejsze postaci ewolucyonizmu, poddamy krótkiej ocenie Darwinizm w ścisłem słowa znaczeniu, przedstawimy niektóre wywody ewolucyonistów wraz z odpowiedziami ich przeciwników, tudzież zajmiemy się sto-

sunkiem ewolucyonizmu do religii; osobno omówimy wreszcie zagadnienie o zwierzęcem pochodzeniu człowieka. Wpierw wszakże pozwolimy sobie na jedną uwagę. Słyszymy i czytamy dość często, że tylko przyrodnicy powinni rozstrzygać sprawę pochodzenia gatunków. Chcemy sprostować to zapatrywanie: naszem zdaniem należy się tutaj głos przedewszystkiem, choć nie wyłącznie, filozofii. W istocie przyrodnik, o ile jest przyrodnikiem, bada jedynie to, co należy do dziedziny doświadczenia; doświadczenie wszakże nic nam nie mówi, skąd się wzięły gatunki. Stąd przyrodnik poprzestaje na dostarczeniu faktów, potrzebnych do rozwiązania pytania, o którem mówimy. Natomiast jest rzeczą filozofa iść dalej: on ma odgadywać to, czego zmysł dostrzedz nie potrafi; on ma szukać przyczyn podanych faktów, przyczyn nie tylko najbliższych, lecz także ostatecznych. Czy więc przyrodnik nie może mówić o pochodzeniu gatunków? Może, atoli wówczas występuje nie jako zwyczajny badacz zjawisk, ale jako sięgający głębiej myśliciel.

Wracając do przedmiotu, rozpoczniemy od główniejszych odmian transformizmu. Na pierwszem miejscu położymy czysty, tj. właściwy Darwinizm. Treść tego systemu jest następująca: Dzisiejsze ustroje powstały powoli z kilku lub może jednej formy pierwotnej, którą Bóg stworzył—dzięki przedewszystkiem doborowi naturalnemu w walce o byt (*natural selection in struggle for life*). Znaczenie tego doboru wskazuje dobór sztuczny. Wiemy wszyscy, jak przez umiejętną hodowlę a mianowicie przez stosowne krzyżowanie osobników, posiadających pewne zboczenia przypadkowe, powstają rozmaite odmiany. Oto w r. 1793 z krzaka białej róży wyrósł w Szkocyi szczep róży czerwonej; skutkiem hodowli otrzymano z niego po dwudziestu latach 26, a po pięćdziesięciu 300 rozmaitych odmian. Podobnie wszystkie szlachetne odmiany naszych jabłoni i grusz (a mamy ich kilkanaście tysięcy) zawdzięczają swój początek sztucznemu doborowi drzew dzikich, zwanych w bo-

tanice *Pirus malus i Pirus communis.* Korzyści tego doboru widzimy także w królestwie zwierzęcem. Jeśli hodowca chce otrzymać pokolenie owiec o delikatnej wełnie, natenczas wybiera i krzyżuje osobniki, posiadające taką wełnę. Niektórym powstałym w ten sposób jagniętom będzie ta właściwość przysługiwała może w wyższym stopniu, niźli ich rodzicom; następne pokolenie posiędzie, skutkiem podobnego dobrania osobników, jeszcze delikatniejszą wełnę od poprzedniego. Wszystkie rasy gołębia — a liczą ich dzisiaj około dwieście—wyszły z gołębia skalnego *(Columba livia)*, gdy człowiek zajął się jego hodowlą. Tą wreszcie drogą powstały najrozmaitsze rasy i odmiany zbóż, jarzyn, kur, koni, psów, królików itd. słowem, dobór sztuczny wytwarza nowe odmiany i rasy. Czy podobnie nie dzieje się na łonie natury? Owszem — odpowiada Darwin — z tą tylko różnicą, że w przyrodzie zastępuje ludzką hodowlę dobór naturalny, czyli walka o byt. Walka ta jest koniecznem następstwem niesłychanej płodności ustrojów. Toczy się tedy bój już to — i to przedewszystkiem — między osobnikami tego samego gatunku, już to między różnymi gatunkami, już to między gatunkami i osobnikami a stosunkami zewnętrznymi. Jedne jestestwa giną jako zarodki, drugie w stanie dojrzałym; jedne jako żer, drugie z braku żeru, z braku ciepła, światła, wilgoci lub innych warunków życiowych. Natomiast zwycięsko wychodzą z walki osobniki, które posiadają lepszą organizacyę, u których zjawił się przypadkowo jakiś przymiot pożyteczny, jakieś zboczenie korzystne, choćby z początku całkiem nieznaczne. Przystosowując się w ten sposób do warunków, osobniki przekazują nabyte zboczenie potomstwu. Gdy podobny proces powtarza się dłużej, jasne jest, iż zboczeń będzie coraz więcej. Po milionach lat otrzymamy postaci tak mało podobne do dawnych, że się je musi uważać za różne od nich gatunki. Oto skutki działającego mechanicznie doboru naturalnego, skutki wcale zrozumiałe! Skoro dzieła przyrody wogóle przewyższają dzieła sztuki, przeto i do-

bór naturalny stoi wyżej od sztucznego. Jeśli więc drugi wytwarza nowe rasy, dlaczego pierwszy nie mógłby powołać do bytu nowych gatunków?

Obok doboru przypuszcza Darwin podrzędne czynniki rozwoju, a mianowicie zmienność, dziedziczność i dobór płciowy. Zmienność, polegająca na tem, że potomstwo zbacza od typu rodzicielskiego, nie zna granic i odbywa się we wszystkich kierunkach. Dziedziczność przenosi na dzieci nabyte przypadkiem znamiona rodziców. Dobór płciowy, będący szczególniejszym okazem doboru naturalnego, objawia się w tem, że w walce samców o posiadanie płci drugiej samice wybierają najponętniejszych zalotników.

Oto szkielet hipotezy Darwina! Głównymi jej filarami są dziś Haeckel i August Weismann — pierwszy profesor w Jenie, drugi we Fryburgu (Brisgowia). Haeckel wysnuł z Darwinizmu najskrajniejsze wnioski i zamienił go w filozoficzny pogląd na świat, zwany monizmem realistycznym. Weismann, odstąpiwszy w niektórych punktach od nauki mistrza, dał początek nowemu kierunkowi, który nosi imię Neodarwinizmu.

W przeciwieństwie do Darwinizmu i Neodarwinizmu powstał i rozwinął się, zwłaszcza w Ameryce, t. zw. Neolamarckizm. Teorya ta albo odrzuca całkowicie dobór naturalny, albo przyznaje mu podrzędną rolę, a upatruje, jak czynił głośny w swoim czasie ewolucyonista francuski Lamarck, główną przyczynę rozwoju ustrojów w środowisku (pokarm, ciepło, światło itp.).

Wymienione dotąd hipotezy oświadczają się za powolnym rozwojem gatunków. Nie brak wszakże przyrodników, którzy przypuszczają przekształcenia szybkie pod wpływem przyczyn wewnętrznych. Tutaj obok wielu innych należą: von Baer, Wigand, Kölliker, Mivart, Wasmann i de Vries. Są jednak pewne odcienia i w tym odłamie transformizmu. Tak np. botanik amsterdamski de Vries przypuszcza, że w rodowych dziejach każdego ustroju istnieją dwa szeregi przeplatających się wzajem

okresów. W szeregu o okresach, liczących po kilka tysięcy lat, niema żadnego rozwoju; w krótkich okresach szeregu drugiego ustroje wydają z siebie nagle, wybuchowo, mnóstwo nowych gatunków. Stąd tamte okresy zowią się okresami immutacyi, a te okresami mutacyi. De Vries miał nawet odkryć okres mutacyjny u wiesiołka wielkokwiatowego, rośliny sprowadzonej do nas z Ameryki.

Tak wyglądają wybitne postaci ewolucyonizmu. Ocenimy w tem miejscu najważniejszą z nich, Darwinizm właściwy, poprzestając na paru uwagach.

Najpierw ze stanowiska filozoficzno-teologicznego zarzucamy hipotezie to, że dobór naturalny odbywa się bez celowego zamiaru, bez teologicznego pierwiastka a więc na ślepo, przypadkiem. Toż ustawicznie powtarzają wielbiciele Darwina, że dopiero jemu udało się wyrzucić zmorę celowości ze świata organicznego, a jego rozwój wytłumaczyć czysto mechanicznie. Darwin — powiada Haeckel[1]) — rozwiązał ostatecznie jedną z największych zagadek filozoficznych, mianowicie pytanie: »jak mogą powstać celowe urządzenia bez przyczyn celowych«? Nie podobna oczywiście zgodzić się na takie wyjaśnienie faktu celowości. Celowość przyrody musi być owocem działającej z zamiarem przyczyny rozumnej. Jeśli żaden sztuczniejszy układ, żadna np. machina nie może powstać przypadkiem, to tem bardziej żaden żywy ustrój. A jeśli rozwój jednego osobnika przypuszcza wpływ celowego pierwiastka, to cóż dopiero rozwój tylu tysięcy gatunków![2]) Stąd słusznie pyta nasz Struve: »Czy pojęcia rozwoju, postępu... nie są pojęciami teleologicznemi? Niechże nam wszyscy przyrodnicy świata, razem wzięci, powiedzą, w jaki sposób bardziej celowo miałby być urzeczywistnionym cel życia wszechświatowego, jeżeli dany fak-

---

[1]) Natürliche Schöpfungsgeschichte, wydanie 9. Berlin 1898, str. 258.

[2]) Zob. Wais, Kosmologia, czyli filozofia przyrody (część ogólna), Warszawa 1907, str. 208—225.

tyczny rozwój jestestw żyjących nie ma być objawem takiego właśnie celu[1]).

Druga nasza uwaga ma charakter przyrodniczo filozoficzny. Najważniejszy zdaniem Darwina czynnik rozwojowy, dobór przyrodzony w walce o byt, nie potrafi wytworzyć nowych gatunków. Uczony angielski, przyjąwszy za punkt wyjścia podobieństwo między doborem sztucznym a naturalnym, twierdzi, że jeśli pierwszy wywołuje znaczne zmiany w ustrojach, to drugi potrafi je przekształcić całkowicie, gdyż siły przyrody są potężniejsze od ludzkich. W rzeczywistości wszakże rozumowanie to jest sofizmatem. Są rzeczy, w których przyroda okazuje się wyższą od człowieka — są inne, w których człowiek bierze górę nad przyrodą. Przyroda uchodzi słusznie za niedoścignioną mistrzynię w zakresie sił mechanicznych: tworzy np. niebotyczne góry lub niezgłębione przepaści. Chociaż jednak każe szumieć wiatrom, chociaż w skorupie ziemskiej układa warstwy marmuru, nikt w niej nie spotkał ani Marszu żałobnego Beethovena, ani medyolańskiego tumu. Podobnie dobór naturalny nie tylko nie przewyższa sztucznego, ale mu nawet nie dorównywa. Wprawdzie pod wpływem środowiska powstają także w naturze odmiany i rasy, jeżeli istnieją odpowiednie warunki, atoli nie są one tak liczne, jak rasy i odmiany wytworzone przez sztukę ludzką. W wolnej przyrodzie żyje kilka dzikich ras gołębia skalnego, gdy dzięki hodowli gołąb ten dał prawdopodobnie początek 150 rasom swojskich gołębi. A kto widział w naturze róże, jabłka lub gruszki, dorównywające wielkością, kształtem, barwą, smakiem i zapachem tym, które zdoła wyhodować umiejętna ręka ogrodnika? Więc dobór naturalny, nie może się mierzyć ze sztucznym. Lecz gdyby się nawet mierzył, nie zdołałby sprowadzić przemiany gatunków. Bo do jakich wyników dochodzi się przy pomocy najstaran-

[1]) Wstęp krytyczny do filozofii, wyd. 3, Warszawa 1903, str. 237 i n.

niejszej hodowli? Oto do powiększenia ustrojów lub ich części — do zmiany zewnętrznego kształtu (n. p. forma piramidy u drzew owocowych lub pewna forma liścia), barwy, uwłosienia, zawartości cukru — do pomnożenia albo zmniejszenia liczby członków jednorodnych (n. p. pylników i słupków) — do przyśpieszenia albo opóźnienia kwitnięcia, dojrzewania itp. Z drugiej strony niektóre otrzymane sztucznie odmiany nie dają się doskonalić dalej, lecz zaczynają się po niewielu latach wyradzać; tak np. dzieje się z odmianami ziemniaków i rzepy. Tymczasem powstanie nowego gatunku domaga się bądź przekształcenia całej budowy ustroju, bądź trwałego zachowania nabytych zalet.

Mógłbym też wykazać szczegółowo, że do powstania coraz wyższych gatunków nie mogą się przyczynić drugorzędne czynniki Darwina. Zaznaczę tylko krótko, że zmienność ustrojów objawia się jedynie w pewnych granicach i w pewnym kierunku; że dziedziczności znamion nabytych przeczy wielu zagorzałych transformistów, między którymi nie brak nawet zwolenników Darwinizmu (np. Weismann); że dobór płciowy — jak już zauważył Wallace — nie istnieje w takiej formie i rozciągłości, w jakiej go przedstawił Darwin [1]).

Po tem, co rzekłem, łatwo zrozumieć, dlaczego wielu wybitnych ewolucyonistów odrzuciło Darwinizm, dlaczego

---

[1]) Z dzieł, skierowanych przeciw Darwinizmowi, zasługują na polecenie następujące:

A. Wigand, Der Darwinismus und die Naturforschung Newtons und Cuviers, t. 3, Brunświk 1874—1877;

O. Hamann, Entwicklungslehre und Darwinismus, Jena 1892;

G. Wolff, Beiträge zur Kritik der Darwin'schen Lehre, Lipsk 1898;

Fleischmann, Die Darwin'sche Theorie, Lipsk 1903;

A. Pauly, Wahres und Falsches an Darwins Lehre, Monachium 1902; tenże, Darwinismus und Lamarckismus, Monachium 1905.

dziś słyszy się często o jego nie tylko przesileniu [1]), lecz także coraz widoczniejszem bankructwie [2]) i powolnem konaniu. Przekonywającym tego dowodem jest niedawno wydana książka Dennerta p. n.: *Vom Sterbelager des Darwinismus* (Stuttgart 1902). Co więcej, nie brak transformistów, którzy dzwonią na pogrzeb rzeczonej doktrynie. »Darwinizm — pisał jeszcze przed jedenastu laty wybitny zoolog, dr. Hans Driesch [3]) — należy do historyi tak samo, jak inne *curiosum* naszego wieku, filozofia Hegla; pierwszy i druga są waryacyami na temat: »Jak się całe pokolenie wodzi za nos?« »Darwinizm — powiedział w uroczystej mowie profesor Haberlandt — był najpłodniejszym błędem XIX. wieku« [4]).

Sprawa tedy Darwinizmu jest już osądzona. Ale co innego Darwinizm, a co innego ewolucyonizm wogóle; co innego przyczyny przemiany gatunków, a co innego fakt tejże przemiany. Owoż co do istnienia faktu niema dwóch zdań między transformistami. I jakież dowody podają na jego udowodnienie? Przytoczymy najważniejsze, dołączając po każdym odpowiedź antyewolucyonistów.

Pierwszy dowód opiera się na analogii. Nikt dziś — wołają transformiści — nie twierdzi, jakoby ziemia, księżyc, planety, słońce i gwiazdy stałe znajdowały się od początku w takim stanie, w jakim się obecnie znajdują. Przeciwnie, i chrześcijańscy uczeni przyjmują znaną hipotezę, że ze stworzonej w stanie gazowym materyi rozwinął się zwolna, skutkiem nadanych jej przez Boga sił, cały wszechświat, że w ten sposób powstały także rozmaite pokłady ziemskiej skorupy. Jakoż Stwórca nie wkracza bezpośrednio w sprawy świata tam, gdzie wystar-

---

[1]) M. Kassowitz, Die Krisis des Darwinismus (Die Zukunft, 15. lutego 1902).

[2]) E. Loewenthal, Der Bankrott der Darwin-Haeckel'schen Entwicklungstheorie, Berlin 1900.

[3]) Biolog. Centralblatt, 1896, str. 355.

[4]) Cytat z książki Michelitscha p. n.: Haeckelismus und Darwinismus, Grac 1900, str. 29.

czają przyczyny naturalne. Dlaczego to prawo, zwane prawem środków przyrodzonych, nie miałoby się stosować i do jestestw żyjących? Wszak kosmogonia Kanta i Laplace'a wychodzi z faktu, że rozmaite ciała niebieskie znajdują się w rozmaitym stanie rozwoju — od lotnej mgławicy aż do skostniałych planet. Lecz z analogicznem zjawiskiem spotykamy się w historyi ustrojów. Rozmaite warstwy skorupy ziemskiej zawierają resztki rozmaitych zwierząt i roślin kopalnych; im te resztki późniejsze, tem bardziej zbliżone do organicznych postaci dzisiejszych. Czy więc to następstwo coraz doskonalszych form nie przemawia za naturalnym rozwojem gatunków?

Na to tak odpowiadają antyewolucyoniści: Analogia między tworzeniem się światów a powstaniem gatunków jest wątpliwa. Znając stan ziemi i rozmaite stany wielu ciał niebieskich od gazowej mgławicy aż do twardych brył, możemy z wielkiem prawdopodobieństwem wnosić, że przez te stany przechodziło lub przechodzi każde ciało niebieskie. Atoli rozwój w zakresie kosmicznym nie upoważnia nas do przyjęcia rozwoju biologicznego na tej tylko podstawie, że w pokładach ziemi spotykamy coraz doskonalsze ustroje, które mogą przypominać znajdujące się w różnym stopniu ewolucyi ciała niebieskie. Kto tedy dla przytoczonego powodu oświadcza się za rozwojem biologicznym, ten, gwałcąc prawa logiki, grzeszy sofizmatem: *transitus de genere ad genus.* Co do prawa środków przyrodzonych, to wyklucza ono bezpośrednie wdanie się boże tam, gdzie wystarczą przyczyny naturalne. Gdy jednak powstają gatunki roślinne i zwierzęce, Stwórca musi sam działać, bo niema w przyrodzie sił, któreby potrafiły zamienić materyę martwą w żywą, a materyę, pozbawioną czucia, w czującą. Przytoczone tedy prawo można pogodzić z kreacyanizmem.

Drugi dowód podaje ewolucyonistom systematyka. Klasyfikacya roślin i zwierząt napotyka na wielkie trudności, zwłaszcza wtenczas, gdy chodzi o wskazanie gra-

nicy między rozmaitymi gatunkami lub gatunkami a rasami czy odmianami. Zdawałoby się, że trudności te usunie definicya gatunku. Niestety, definicya rzeczona różnie wygląda u różnych przyrodników. Najlepsza byłaby może definicya, uważająca gatunek za zbiór osobników, które są do siebie podobne, a krzyżując się między sobą, posiadają potomstwo, płodne bez końca. Niestety, żadna z tych cech nie jest stała i pewna. Co do podobieństwa, to nie ulega wątpliwości, że nieraz osobniki dwóch różnych gatunków więcej się do siebie zbliżają, niźli osobniki różnych ras tego samego gatunku. Są np. psy, podobniejsze do wilków, niż do psów innych. Co do pochodzenia znowu, znamy liczne wypadki, w których krzyżowanie rozmaitych gatunków udawało się wybornie. Tak np. można skutecznie krzyżować osła z klaczą, sukę z wilkiem, królika z zającem, kanarka ze szczygłem. Powstałe tą drogą mieszańce, czyli hybrydy są często także płodne. I przeciwnie, krzyżowanie pewnych ras tego samego gatunku, jest zupełnie bezpłodne, czyli nie daje t. zw. metysów. Wszystko to świadczy, że niema istotnej różnicy między gatunkiem a rasą (odmianą), że gatunki są rozwiniętemi rasami, rasy zaś początkowymi gatunkami.

Odpowiedź przeciwnika rozwoju będzie na to taka: Prawda, że niekiedy najzdolniejszy systematyk nie potrafi odróżnić na pewno gatunku od rasy, atoli w ogólności wszystkie niemal klasyfikacye wymieniają mniej więcej te same gatunki. Byłoby to oczywiście niemożliwe, gdyby różnica między gatunkiem a rasą nie tkwiła w samej naturze ustrojów. Prawdą jest także, że nie znając na wylot istoty rzeczy, nie posiadamy sprawdzianu, zapomocą którego moglibyśmy z metafizyczną pewnością rozstrzygać, czy w pewnym wypadku mamy do czynienia z gatunkiem, czy też rasą. Atoli najznakomitsi uczeni uważają rzeczywiście podobieństwo i nieograniczoną płodność za znamiona, po których się poznaje gatunek. W rzeczy samej, do gatunku należą osobniki z jednej strony

do siebie podobne, z drugiej zaś wybitnie od innych gatunków odgraniczone; natomiast w rasach tego samego gatunku widać powolne przejścia. Jeżeli zaś między niektórymi gatunkami (są to t. zw. złe gatunki) istnieją rasy o przejściach nieznacznych, a odwrotnie niektóre rasy są zbyt wyraźnie oddzielone od ras innych, to należy w pierwszym wypadku gatunki uważać za rasy, a w drugim rasy za gatunki. Innym praktycznym znakiem, zapomocą którego można odróżnić gatunek od rasy, jest stała płodność. Skrzyżowane osobniki tego samego gatunku, choćby należały do różnych ras, płodzą potomstwo, które może się rozmnażać bez końca. Owszem, płodność rośnie najczęściej w prostym stosunku do różnicy ras. Z tego ostatniego faktu możnaby wysnuć taki wniosek: gdyby gatunek był tylko, jak utrzymują ewolucyoniści doskonalszą rasą, natenczas krzyżowanie gatunków działałoby tem skuteczniej, im one dalej stoją od siebie. Tymczasem dzieje się odwrotnie. Całkiem inne są skutki łączenia różnych gatunków. I tak krzyżowanie gatunków, należących do różnych podziałów wyższych, nie daje nigdy żadnego potomstwa. Co do gatunków więcej do siebie zbliżonych, to łączą się one na łonie natury nader rzadko. Wprawdzie niektóre gatunki zwierzęce niekiedy wydają pod wpływem ludzkiej sztuki hybrydy, atoli mieszańce te są zwyczajnie bezpłodne. Jeżeli zaś wyjątkowo hybrydy rodzą potomstwo, to albo jego płodność ustaje niebawem w któremś z następnych pokoleń, albo — co bywa rzadziej — potomstwo wraca do jednego z dawnych gatunków. Czy ten powrót nie świadczy, że gatunek jest typem pierwotnym, który przyroda stara się za wszelką cenę zachować, który tedy zasadniczo różni się od rasy?

Trzeciego dowodu dostarcza transformistom morfologia. Porównanie rozmaitych ustrojów wykazuje zachodzące między nimi podobieństwo. Istnieje ono nie tylko między gatunkami tego samego rodzaju, lecz także między wyższymi podziałami. W szczególności zwraca uwagę anatomia porównawcza na narządy szczątkowe. Nazwa

ta oznacza narządy, które nie spełniają żadnej funkcyi dlatego, że nie są dostatecznie rozwinięte. Krowie n. p. brakuje siekaczy w górnej szczęce; natomiast cielę, nim na świat przyjdzie, ma początki zębów w obu szczękach; po narodzeniu zęby dolnej szczęki wyrastają, a górnej znikają. Do narządów szczątkowych należą również migawka oczna, mająca u ssaków kształt fałdu półksiężycowego, dalej zmarniałe oczy odmieńca, zmarniałe palce u nogi psa, wołu lub konia, zmarniałe skrzydła strusia i bezlotka i t. d. Jak wytłómaczyć narządy tego rodzaju? To są resztki prawidłowych organów, które należały do jakiejś dawnej formy i były użyteczne; organa te zmarniały z biegiem czasu, gdy wymarłe dziś jestestwa przestały ich używać skutkiem zmiany warunków życiowych.

Posłuchajmy teraz antyewolucyonisty! Prawda — odpowie on — że ustroje, należące do niższych, a nawet do wyższych podziałów, są do siebie podobne. Czy jednak z tego wynika ich wspólne pochodzenie? Gdyby tak było, należałoby z podobieństwa, zachodzącego między pierwiastkami chemicznymi, kryształami mineralogii, figurami geometrycznemi lub dziełami sztuki, wnosić o ich pokrewieństwie. A jednak nikt z pewnością takiego wniosku nie wysnuł i nie wysnuje. Co do okrzyczanych narządów szczątkowych, to najpierw w samej ich nazwie mieści się *petitio principii*. Powtóre, prócz transformistycznego tłómaczenia mamy inne, a lepsze. Bo czy nie można powiedzieć, że istnieją one na to, by świadczyć o jedności praw, rządzących rozwojem różnogatunkowych zarodków? Z tego wynika, że gdyby organa szczątkowe nie przynosiły ustrojom żadnego pożytku, gdyby nawet oddziaływały na ciało szkodliwie, jeszcze nie byłyby bez celu, bo świadczyłyby tem wymowniej o jedności bożego planu. Czy jednak nie oddają żadnej usługi? Struś np. broni się skrzydłami, a bezlotek używa ich do pływania. W innych wypadkach mogą one oddziaływać korzystnie na sąsiednie części ciała albo, jak przypuszczają

niektórzy, odgrywać nieznaną nam bliżej rolę podczas rozwoju zarodków.

Przejdźmy do dowodu z embryologii! Oto wyjęte z niej fakta: Najniższe ustroje, jak np. pełzak, są tylko jedną komórką; doskonalsze składają się wprawdzie z niezliczonej ilości komórek, lecz powstają także z jednej. Wszystkie zaś komórki są do siebie podobne. Po zapłodnieniu jaja następuje w niem proces dzielenia się, czyli przewężania. Proces ten odbywa się jednakowo u wszystkich tkankowców; innemi słowy, tkankowce mają identyczną morulę, blastulę i gastrulę. Również właściwe zarodki wielu kręgowców są w pierwszych fazach rozwoju tak bardzo do siebie podobne, iż ich nie można rozróżnić. Wreszcie rozwijający się z jaja embryon wyższych zwierząt przechodzi mnóstwo stopni, w których naśladuje rozmaite ustroje, pozostające przez całe życie na niższym szczeblu rozwoju. Ryby np. i ssaki rozwijają się w zarodkach równolegle, póki nie nabędą znamion rybich (łuki i kieszenie skrzelowe); od tej chwili zarodki ryb rzeczywistych zbliżają się coraz bardziej do kształtu rodziców, gdy zarodki ssaków najpierw naśladują postaci płazów i gadów, potem przybierają cechy klasowe, a w końcu dopiero gatunkowe. Wszystkie te fakta są niezrozumiałe w teoryi stałości gatunków; natomiast wybornie je tłumaczy biogenetyczne prawo, które Haeckel wyraził w słowach: Ontogeneza (rozwój osobnika) jest krótkiem i szybkiem powtórzeniem filogenezy (rozwoju pnia).

Antyewolucyonista daje w tem miejscu następującą odprawę: Komórki jajowe rozmaitych ustrojów są do siebie podobne pod pewnymi względami, ale różnią się wielkością, składem chemicznym, rozłożeniem plazmy, tudzież jakością i ilością żółtka. Owszem, muszą się różnić istotnie, skoro z jednego jaja powstaje np. wróbel, a z drugiego gołąb. Dalej nie jest prawdą, jakoby przewężanie się komórek miało jednakowy przebieg u wszystkich typów zwierzęcych. Za fałszywe też należy uwa-

żać twierdzenie, że zarodki rozmaitych kręgowców nie dają się z początku rozpoznać. Co do podobieństwa znowu między rozmaitymi stopniami zwierząt wyższych a stałymi ustrojami niższymi, to jest ono również tylko powierzchowne. Tak więc fakta, będące podwaliną prawa biogenetycznego, są w tym stopniu i w tej rozciągłości, w których je przedstawiają ewolucyoniści, zmyślone. W takim zaś razie musi upaść samo prawo, jak upada wszelka budowa, pozbawiona fundamentu. Stąd też znaczna część ewolucyonistów stanowczo zwalcza to prawo. Nie koniec na tem. Chociażby zjawiska, na których transformiści opierają prawo biogenetyczne, były prawdziwe w całej rozciągłości, to i wtedy jeszcze prawo nie mogłoby się ostać. Niema bowiem koniecznego związku pomiędzy rozwojem osobnikowym a rodowym. Związek taki istniałby tylko wówczas, gdyby ontogeneza nie dała się pomyśleć bez poprzedniej filogenezy, czyli gdyby pierwsza musiała być następstwem drugiej. Że atoli rozwój osobnikowy może istnieć bez rodowego, tego chyba nie potrzeba dowodzić. Lecz jak wyjaśnić przytoczone fakta bez ewolucyi? Że wszystkie ustroje albo są jajami albo z jaj powstają, świadczy to znowu o jednym planie przyrody. Gdy zaś zarodki rozwijają się z jajowych komórek, więc muszą przechodzić od znamion ogólnych do coraz bardziej szczegółowych, bo tego istota rozwoju wymaga. Nie inaczej tłumaczymy analogię między rozwojem osobnika a szeregiem systematyki. Skoro systematyka ustrojów wznosi się po stopniach z dołu do góry, cóż dziwnego, że rozwijający się także stopniowo zarodek przypomina w pewnej mierze stałe formy mniej doskonałych gatunków? Wszak organizmy wyższe muszą w sobie mieścić doskonałości niższych.

Przedstawię jeszcze jeden wywód ewolucyonistów, wywód, zaczerpnięty z paleontologii. W najstarszym okresie geologicznym nie było na ziemi ustrojów; gdy się zaś później zjawiły, to nie od razu, ale w ten sposób, że coraz doskonalsze występowały w coraz później-

szych, tj. młodszych okresach. Stąd rośliny i zwierzęta rozmaitych pokładów geologicznych tem bardziej przypominają dzisiejsze, im nowszy jest utwór. Prawdziwość niniejszego twierdzenia okazują najwymowniej t. zw. szeregi paleontologiczne konia i jelenia. Dzisiejszy koń, że na tym przykładzie poprzestaniemy, posiada tylko średni palec rozwinięty; dwa inne, zwane kostkami rysikowemi, są u niego zmarniałe. Natomiast w utworze plioceńskim żył *Pliohippus* o znacznie dłuższych kostkach. Dolny pliocen mieści w sobie skamieliny konia (*Protohippus*), mającego wyraźne, choć nie dotykające ziemi palce na końcach rzeczonych kostek. *Miohippus* utworu mioceńskiego nosił prócz tego szczątki czwartego palca. Większy nieco od lisa *Orohippus* z eocenu górnego posiadał dobrze rozwinięty palec czwarty. Wreszcie *Eohippus* najdawniejszego utworu eoceńskiego był pięciopalcowy. Co więcej, paleontologia wskazuje kopalne formy przejściowe. Są to formy od dawna zaginionych zwierząt, których nie można zaliczyć do żadnej dzisiejszej rodziny, a które, łącząc w sobie cechy rodzin rozmaitych, przedstawiały pewien zasadniczy typ, pierwotnie jednolity, obecnie zaś rozdzielony na grupy. Okazem takiego typu był np. praptak (*Archaeopteryx*). Z tych i tym podobnych zdobyczy paleontologii zdaje sprawę jedynie transformizm.

W odpowiedzi na to zaznaczają antyewolucyoniści, że już w najstarszych warstwach ziemi, które przechowały skamieliny, znajdujemy przedstawicieli prawie wszystkich wyższych form zwierzęcych. Brakuje w nich tylko najwyższych, zwłaszcza lądowych, które nie mogły jeszcze żyć dlatego, że woda pokrywała wówczas całą powierzchnię ziemi. Powtóre paleontologia uczy, że występujące w późniejszych utworach grupy zjawiają się od razu i tworzą zwyczajnie bardzo liczne gatunki; że pierwotniaki stanowiły w okresie paleozoicznym zaledwie 1% ówczesnej fauny; że wiele gatunków nawet z okresu pierwszorzędowego przetrwało bez ważniejszych

zmian do naszych czasów. Co do szeregów paleontologicznych, to świadczą one w najlepszym razie o rozwoju tylko niektórych części ciała. Tak np. Farges [1]) przypuszcza, że istotny typ konia, mimo pewnych przekształceń, pozostał do dnia dzisiejszego. Inni, jak Fleischmann [2]), stanowczo obstają przy tem, że dzisiejszy koń tak dalece różni się od wyliczonych koni kopalnych, iż w żaden sposób nie może od nich pochodzić. Niema też kopalnych form przejściowych w znaczeniu, jakie tej nazwie dają transformiści; praptak uchodzi dziś powszechnie za prawdziwego ptaka. Jeśli więc pewne typy łączą w sobie znamiona typów innych, to fakt ten nie świadczy jeszcze o prawdziwości ewolucyonizmu. Inaczej, należałoby powiedzieć, że wagon kolejowy powstał przez rzeczywistą przemianę omnibusu, omnibus przez przemianę wozu pocztowego itd. Czy więc niema żadnego postępu w zjawianiu się ustrojów? Jest, ale łatwo go zrozumieć, jeśli się zważy, że jestestwa żyjące wymagają tem korzystniejszych warunków, im są doskonalsze; takie zaś warunki iściły się w późniejszych okresach geologicznych.

Oto najczęstsze dowody ewolucyonistów wraz z odpowiedziami obozu przeciwnego!

Mają i kreacyaniści pozytywne dowody przeciw zmienności gatunków. Przytoczę jeden, zwyczajnie powtarzany. Podane przez Arystotelesa opisy zwierząt zgadzają się w najdrobniejszych szczegółach z opisami naszych zoologów. Rośliny, owoce i nasiona, znalezione w starych grobach egipskich, są identyczne z roślinami, owocami i nasionami, które dziś spotykamy nad brzegami Nilu; to samo należy powiedzieć o tamtejszej faunie. Stałość gatunków głoszą także dawne płaskorzeźby chińskie, chaldejskie, perskie i babilońskie, a nawet po-

---

[1]) L'évolution et les évolutions (Annales de phil. chrét., t. 37, str. 319).

[2]) Descendenztheorie, Lipsk 1901, str. 69 i n.

dobizny rozmaitych zwierząt, wyryte ręką pierwotnego człowieka na narzędziach kamiennych lub kościanych.

Ale nie brak i ewolucyonistom odpowiedzi. Cały ten dowód — zauważają jedni — opiera się na fałszywem pojęciu rozwoju, bo wychodzi z założenia, że każdy ustrój musi się ciągle przekształcać, tudzież że zboczenia zjawiają się koniecznie w tym samym stopniu i z tą samą szybkością u wszystkich organizmów. Oba te zdania stoją w sprzeczności z nauką transformizmu. Gatunki nie zmieniają się, póki warunki życiowe pozostają te same. Z drugiej strony ustroje nie podlegają zboczeniom w równej mierze. Przy tej samej zmianie środowiska jedne przekształcają się w nowe gatunki, drugie, pozostając nadal, czem były, przystosowują się tylko do zmienionych warunków. Inni transformiści kładą nacisk na to, że czasy historyczne są stosunkowo krótkie, albo że ewolucya, jak miała swój początek i rozkwit, tak też musi mieć swój koniec [1]).

Cóż tedy ostatecznie sądzić o ewolucyonizmie? I nagromadzone fakta i znane skądinąd a niewzruszone zasady skłaniają nas do wypowiedzenia następujących twierdzeń:

1. Fakt rozwoju gatunków nie da się udowodnić na pewno. Dlatego też wszyscy poważniejsi transformiści przyznają swej nauce tylko prawdopodobieństwo. Jeśli więc niektórzy, jak np. J. Nusbaum [2]), piszą, że teorya przemiany gatunków jest »niewzruszoną tezą naukową« i że »ci, co się na tę wielką porywają prawdę, nie są ludźmi nauki«, to słowa te należy uważać z jednej strony za pustą przechwałkę, a z drugiej za objaw dziwnej zarozumiałości.

---

[1]) Szerzej rozwinąłem dowody i odpowiedzi obu obozów w rozprawie p. n.: Spór o pochodzenie gatunków (Przegląd kościelny, Poznań 1905 i 1906).

[2]) Z zagadnień biologii i filozofii przyrody, Lwów 1899, str. 4 i 5.

2. Wszelka postać ewolucyi musi przyjąć stworzenie materyi przez Najwyższą Istotę. Materya bowiem jest w całości niekonieczna; musi więc w całości być utworzona przez jestestwo konieczne, czyli przez Boga. Lecz taki sposób tworzenia stanowi istotę czynności stwórczej. Materya tedy została stworzona. Również nie podobna przypuścić, żeby życie powstało bez osobnego działania Stwórcy w materyi nieorganicznej, lub żeby życie zwierzęce rozwinęło się samo przez się z roślinnego. Inaczej, skutek byłby w obu wypadkach doskonalszy od przyczyny.

3. Hipotezy ewolucyjne, które za przykładem Darwinizmu tłumaczą powstanie gatunków ślepym przyprzypadkiem, a więc wyrzucają z natury zamierzoną celowość, są niedorzeczne.

4. Przypuściwszy, że istnieje ewolucya, należy ją odnieść do przyczyn wewnętrznych. Skoro one, jak świadczy nauka, sprawiają dzisiejszy rozwój osobnika, im także trzebaby przypisać dawny rozwój pnia. Źródłem zaś tej wewnętrznej zdolności, czyli siły rozwojowej musi być ostatecznie Stwórca. Czynniki zewnętrzne, np. powietrze, światło, klimat i t. p., są warunkami, a nie przyczynami rozwoju.

5. Powolna przemiana wszystkich gatunków nie da się pogodzić z następującymi faktami paleontologii: »Już w najdawniejszych czasach, z których posiadamy wiadomości w postaci skamielin, wszystkie wielkie działy królestwa zwierzęcego miały przedstawicieli i dzieliły się w części na liczne grupy«[1]). Nadto faktem jest, że późniejsze grupy zjawiały się także od razu i to w nader licznych gatunkach.

6. Można przypuścić, że Bóg stworzył niższe gatunki z materyi nieorganicznej, a wyższe z niższych. Niektóre np. zarodki ustrojów niższych otrzymywały w pewnych okresach czasu nowe siły, skutkiem czego rozwijały się,

---

[1]) E. Koken, Die Vorwelt und ihre Entwickelungsgeschichte, Lipsk 1893, str. 82.

przy sprzyjających warunkach zewnętrznych, w wyższe gatunki. Każdy wszakże widzi, że ta hipoteza godzi się właściwie ze stałością gatunków, gdyż według niej gatunek wyższy nie pochodzi od niższego, ale powstaje skutkiem zewnętrznego wpływu ze strony Boga. — Mógł też Bóg równocześnie utworzyć gatunki w stanie wirtualnym. Stąd pierwotne komórki, choć pozornie podobne do siebie, stanowiłyby od początku różne gatunki naturalne, będące to samo, co istota rzeczy, więc inne często od dzisiejszych gatunków systematycznych, wyliczanych w botanice i zoologii, a liczniejszych niż gatunki naturalne. Wyższe atoli gatunki naturalne nie osiągałyby wnet końcowej doskonałości, ale przechodziłyby wpierw, przy odpowiednich warunkach, cały szereg postaci niższych. Wszakże te postaci niższe rozwijałyby się w wyższe skutkiem praw wrodzonych, czyli skutkiem stosownego uzdolnienia, które już istniało w pierwotnym zarodku. Nigdy tedy z jednej formy niższej nie powstawałoby wiele gatunków, lecz każdą ostateczną formę gatunkową wyprzedzałyby właściwe jej formy niższe i przejściowe. Innemi słowy, rozwój ten byłby podobny do rozwoju, który dziś widzimy w zarodkach doskonalszych ustrojów. Różnica zachodziłaby tylko ta, że pierwszy rozwój odbywałby się w znacznie dłuższym czasie, niż drugi. Taka, jak się zdaje, była myśl św. Augustyna [1]), poruszana później przez św. Tomasza z Akwinu [2]) i Suareza.

Tej hipotezie daję pierwszeństwo przed innemi z następujących powodów: Najpierw przyjmuje ona tylko jednorazowy wpływ Stwórcy przy powstaniu gatunków roślinnych i zwierzęcych. Powtóre objaśnia może najlepiej pewne zjawiska, a mianowicie fakta, dostarczone przez paleontologię. Więc np. w paleontologicznym szeregu konia mielibyśmy przed sobą rzeczywiście stopniowy rozwój tegoż zwierzęcia. Wreszcie hipoteza, o której mowa,

---

[1]) De Genesi ad litt., l. 4, c. 23.

[2]) Summa theol. I., q. 69, a. 2.

tłómaczy łatwo stałość niektórych ustrojów od najdawniejszych czasów: osiągnęły one już w pierwszych utworach geologicznych końcowy stopień rozwoju, wskazany im przez naturę.

Czy tedy istniała ewolucya? Prawdopodobnie: tak. Czy gatunki są zmienne? Należy rozróżnić między gatunkami systematycznymi a naturalnymi. Pierwsze, jeśli nie są zarazem gatunkami naturalnymi, mogły się zmieniać i zmieniały się prawdopodobnie, drugie pozostały tem, czem były na początku. W rzeczy samej nie podobna przypuścić przemiany gatunków naturalnych. Z jednej bowiem strony gatunek naturalny jest to samo, co istota, czyli to, przez co jeden byt różni się od drugiego nie tylko liczebnie, lecz także istotnie. Z drugiej zaś strony rozwój gatunku odbywałby się skutkiem wewnętrznej zdolności rozwojowej. Gdyby więc jeden gatunek naturalny przemieniał się w drugi, natenczas istota rzeczy rozwijałaby się w to, do czego nie posiada wewnętrznej zdolności, co jest rzeczą niemożliwą. Jeżeli znowu rozwój następuje dzięki takiej zdolności, to gatunek naturalny nie przestaje, mimo rozwoju, być co do istoty tem, czem był przed rozwojem, podobnie jak rozwinięty ustrój nie różni się od zarodka, z którego powstaje. Rozumowanie to poucza, że mając na myśli gatunek naturalny, możemy i dzisiaj powiedzieć z wielkim Lineuszem: „*Tot species numeramus, quot ab initio creavit infinitum Ens*“ — tyle liczymy gatunków, ile ich Bóg utworzył na początku.

Rozprawiałem dotąd jako filozof; zacznę mówić jako teolog. Nie da się zaprzeczyć, że przed czterdziestu laty uchodził ewolucyonizm za kierunek wrogi religii. Sprawili to sami transformiści, rekrutujący się prawie wyłącznie z materyalistów i ateuszów, jak np. Haeckel, Vogt i Büchner, albo agnostyków, do których przyłączył się ostatecznie Darwin [1]). Nie dziwić się tedy, że teologowie, nie tylko ka-

[1]) A. Kneller, Das Christenthum und die Vertreter der neueren Naturwissenschaft, Fryburg 1903, str. 244.

toliccy, lecz także protestantcy niechętnie spoglądali na teoryę pochodzenia. Na szczęście nie brakło pośród rzeczników tej nauki stanowczych teistów, a nawet gorących katolików. Dość wymienić takich uczonych, jak: Mac Cosh, Asa Gray, O. Heer, Fr. A. Quenstedt, Fogazzaro, Waagen, d'Omalius, d'Halloy, Gaudry i Mivart. Teistycznie pojęty ewolucyonizm inaczej ocenili teologowie; wielu powitało go nawet jako hipotezę wcale sympatyczną. Jakoż dogmatem w tej materyi jest tylko to, że Bóg stworzył świat z nicości [1]). Poza tem Kościół ani nie przyjął, ani nie odrzucił żadnej hipotezy, tłómaczącej sposób utworzenia świata i znajdujących się w nim jestestw. „Wiara — pisał trzydzieści lat temu Knabenbauer [2]) — nie zakazuje przyjmować, że dzisiejsze gatunki roślinne i zwierzęce pochodzą od niewielu form zasadniczych". Można nawet powiedzieć, że dobrze pojęty ewolucyonizm odsłania w stopniu jeszcze wyższym, niźli kreacyanizm, rozum i moc Stwórcy. „Gdyby teorya rozwoju — uważa dobrze O. v. Hammerstein [3]) — sprawdziła się w zakresie oznaczonych granic, Stwórca nie zostałby wcale przez to usunięty; przeciwnie, wszystko wiedzący i wszechmocny Stwórca będzie tem bardziej potrzebny i nieodzowny jako pierwsza przyczyna rozwoju organicznych gatunków. Wyjaśni to porównanie. Grający w bilard chce skierować sto kul do celu: otóż do czego potrzeba większej biegłości w grze, czy do tego, by sto razy uderzać i osobno słać każdą kulę do celu, czy też do tego, by pchnięciem jednej kuli skierować także dziewięćdziesiąt dziewięć kul tam, gdzie je mieć chcemy?"

Czy wszakże z ewolucyą zgodzą się słowa Genezy, która mówi n. p., że »uczynił Bóg bestye ziemne według rodzajów (w Wulgacie: gatunków — *species*) ich«? Posłuchajmy egzegety takiej miary, jak Vigouroux! Ewolu-

---

[1]) Sob. Later. IV, c. 1 (Firmiter).
[2]) Stimmen aus Maria — Laach, 1877, zesz. VI.
[3]) Gottesbeweise, wyd. 6, Trewir 1903, str. 150.

cyonizm — pisze ten uczony teolog[1]) — »polega w swej istocie na tem, że przy tworzeniu jestestw przypuszcza ciągły postęp i pewien stosunek pokrewieństwa między rozmaitemi jestestwami... Z tych dwóch pojęć pierwsze, pojęcie postępu, jest biblijne: Mojżesz wyraźnie nam przedstawia coraz wyższe stopniowanie w dziele stworzenia; drugie, pojęcie pokrewieństwa, nie jest uwidocznione w opisie mojżeszowym, ale nie można powiedzieć, jakoby opis wykluczał bezwzględnie to pojęcie, nie można zwłaszcza wówczas, gdy się je ścieśni do pewnych granic«.

Pozostaje rzecz o początku rodzaju ludzkiego. W pracy »O pochodzeniu gatunków« Darwin nie rozciągnął swej hipotezy na człowieka; uczynił to dopiero dwanaście lat potem (*The descent of man*, Londyn 1871), wyprzedzony w tym względzie przez Huxleya i wspomnianego Vogta, za którymi, prócz wielu innych, poszedł »olimpijczyk jenajski«, Haeckel. Vogt oświadczył się ostatecznie za hipotezą, że jesteśmy spokrewnieni z małpami pośrednio, o ile mamy wspólnych z niemi przodków[2]). Haeckel[3]) i Darwin[4]) wyprowadzają nasz rodowód wprost od wymarłych małp Starego świata. Dwa te kierunki spotykamy również pośród młodszych przyrodników. Tak n. p. dr. Hans Friedenthal broni bezpośredniego pokrewieństwa ludzi z wyższemi małpami rzędu Naczelnych (*Primates*); owszem, Friedenthal widzi w człowieku tylko

---

[1]) Les livres saints, wyd. 5, Paryż 1902, t. III, str. 311.

[2]) De Quatrefages, Les émules de Darwin, t. 2, Paryż 1894, t. II, str. 33.

[3]) Natürliche Schöpfungsgeschichte, Berlin 1868; por. nowszą pracę Haeckla p. n.: O pochodzeniu człowieka ze stanowiska dzisiejszej wiedzy (tłum. pol. Dybowskiego), Lwów 1901 i 1902. „Możemy wypowiedzieć stanowczo — czytamy tamże na str. 37 i n. — że pochodzenie człowieka od jednego z ogniw łańcucha form Naczelnych trzeciorzędnych nie jest już dzisiaj hipotezą wątpliwą, lecz natomiast faktem historycznym".

[4]) Die Abstammung des Menschen (tłum. niem. Carusa), wyd. 3, Stuttgart 1875, t. I, rozdz. IV (str. 190—216).

doskonalszą małpę. Natomiast inni utrzymują z profesorem heidelberskim, Klaatschem, to samo, co dawno temu utrzymywał Vogt: człowiek z jednej strony, a małpy z drugiej są końcowymi członami dwóch całkiem niezależnych szeregów rozwojowych, schodzących się w hipotetycznej formie wspólnej; forma ta żyła na początku okresu trzeciorzędowego, albo nawet przed nim. Bądź co bądź, człowiek ma pochodzić od zwierzęcia. Czy może pochodzić i czy pochodzi istotnie?

W odpowiedzi rozpoczynamy od oświadczenia, że przyjmujemy zasadniczą różnicę między człowiekiem a zwierzęciem[1]). Wprawdzie pod względem zoologicznym, albo somatycznym jesteśmy tylko najwyższymi przedstawicielami ssaków, a więc nie stanowimy żadnego osobnego typu, atoli przez duszę duchową wznosimy się ponad całe królestwo zwierzęce. Widać z tego, że sprawa pochodzenia pierwszego człowieka daje się rozdzielić na dwa zagadnienia: można i trzeba pytać osobno o początek duszy, a osobno o początek ciała.

Dusza ludzka, różniąca się istotnie od zwierzęcej, dusza duchowa, nie mogła, co przyznają nawet Wallace i Delboeuf, powstać przez ewolucyę. Jak każda dusza ludzka zawdzięcza dzisiaj swój początek stwórczemu czynowi bożemu[2]), tak też dusza pierwszego naszego rodzica.

A czy ciało ludzkie mogło być dziełem rozwoju? Św. Tomasz z Akwinu[3]), a za nim niektórzy filozofowie dzisiejsi przypuszczają, że w osobnikowym rozwoju człowieka zarodek ludzki posiada, stosownie do swej sto-

---

[1]) Człowiek różni się istotnie od zwierzęcia tem, iż jest nie tylko stworzeniem zmysłowem, jak ono, lecz także rozumnem. Stąd myśli (tworzy pojęcia, sądy i wnioski), wyraża swe myśli mową, odznacza się religijnością, posiada pewne zasady moralne i zdolność ciągłego postępu. Zwierzęciu brakuje tego wszystkiego. Czyt. Wasmann, Instinkt und Intelligenz im Tierreich, wyd. 3, Fryburg 1905; tenże, Menschen — und Tierseele, Kolonia 1904; Gander, Die Tierseele, Hamm 1905.

[2]) Zob. Wais, Psychologia, Warszawa 1903, t. IV, str. 10 i n.

[3]) Summa c. gent., l. III, c. 22.

pniowej doskonałości, najpierw duszę roślinną, a następnie zwierzęcą, że dopiero po tych dwóch duszach tymczasowych otrzymuje stworzoną przez Boga duszę ludzką[1]). Czy nie możnaby przyjąć podobnej ewolucyi rodowej dla ciała ludzkiego? Trudno — przy zachowaniu pewnych warunków — dopatrzyć się sprzeczności w tej hipotezie. Czy zresztą Bóg nie mógł wybrać jakiegoś zwierzęcia i przekształciwszy stosownie jego ciało, ożywić go duszą rozumną? Niezawodnie, ale czy są jakieś dowody na to, że istotnie człowiek pochodzi (co do ciała) od zwierzęcia? Przekonywającego niema ani jednego. Rzeczywiście, jeśli dowody, przytaczane za ewolucyą wogóle, są niedostateczne, to tak samo albo nawet, tem bardziej niedostateczne są te, którymi ewolucyoniści chcą uzasadnić zwierzęce pochodzenie człowieka. Jakoż słyszymy i tutaj o podobieństwie, zachodzącem między ciałem ludzkiem a zwierzęcem, o naszych narządach szczątkowych (n. p. migawka, górne mięśnie czołowe, mięśnie uszne, uwłosienie skóry i kość ogonowa), o prawie biogenetycznem i t. d. Pomijając rzeczy znane, wspomnimy o paru innych »dowodach«. Dziecko — powiadają transformiści — spełnia z początku tylko zmysłowe czynności, a dopiero po pewnym czasie dochodzi do władz człowiekowi właściwych; jest tedy najpierw zwierzęciem, a potem człowiekiem. Oto przykład, jak ludzkość dźwigała się ze stanu zwierzęcego! Ależ dziecko — odpowiadamy na to — choć się rozwija umysłowo, nie jest zrazu zwierzęciem. W chwili, w której otrzymuje duszę, otrzymuje także rozum. Że zaś władza ta zaczyna działać dopiero po pewnym czasie, pochodzi to z braku dostatecznego rozwinięcia się władz zmysłowych, od których myślenie zależy. Drugi dowód bierzemy od Friedenthala. Friedenthal, chcąc wyzyskać bezpośrednie pokrewieństwo człowieka z Naczelnemi, powołuje się na

[1]) Nie podzielam tej teoryi (zob. moją Psychol., t. IV., str. 96 i n.); przytaczam ją tylko jako pomysł możliwy.

fakt, że ludzka krew rozkłada czerwone ciałka krwi pewnych małp (*Hundsaffen*), a nie rozkłada tychże ciałek u Naczelnych. Choćby atoli przytoczony fakt nie ulegał żadnej wątpliwości (niektórzy wprost go zaprzeczają), uprawniałby on tylko do wniosku, że krew ludzka jest pod względem chemicznym podobna do krwi n. p. szympansa lub orangutana. Podobieństwa wszakże przymiotów dwóch krwi nie można mieszać z tożsamością ich pochodzenia[1]). Wreszcie powołują się ewolucyoniści na paleontologię. Oto istnieją kopalne formy pośrednie między człowiekiem a małpą. Tu należy małpolud (*Pithecanthropus erectus*), znaleziony w r. 1894 na Jawie, oraz sławny szkielet neanderthalski, odkryty 1856 r. między Elberfeldem a Düsseldorfem. Kto jednak przypatrzył się bliżej tym faktom, kto wysłuchał z uwagą uczonych, zabierających głos w tej sprawie, ten wie, jak łatwowierni lub nieuczciwi są ci, co głoszą o postaciach łączących nas ze zwierzętami. Tak n. p. z owego małpoluda jawajskiego mamy tylko czaszkę, kość udową i dwa zęby trzonowe; nie wiadomo nawet na pewno, czy te szczątki należą do jednego osobnika. Stąd jedni antropologowie uznają kości za resztki małpoluda, inni przypisują je człowiekowi, inni — i tych jest najwięcej — małpie, inni żadnego nie wypowiadają zdania. Lecz już ta różnica myśli świadczy, że dokonane odkrycie jest bez znaczenia dla sprawy, o którą chodzi. Krótko mówiąc, niema żadnych form pośrednich między nami a zwierzętami. »W sprawie człowieka — powiedział w r. 1892 Virchow, pierwszorzędna powaga w antropologii — jesteśmy odparci na całej linii. Wszystkie poszukiwania były bezowocne; człowiek — małpa nie istnieje«. »Paleontologia — rzekł przed kilku laty na V. międzynarodowym Kongresie zoologów berliński profesor W. Branco — nie zna żadnych przodków człowieka«.

---

[1]) Lepszym sprawdzianem pokrewieństwa byłoby płodne krzyżowanie. Lecz właśnie jest ono całkiem wykluczone między człowiekiem a małpą.

Człowiek zjawia się nagle i bez zapowiedzi w czasie dyluwialnym [1]).

Więc nauka nie posiada rzeczywiście ani jednego dowodu na to, że ciało nasze powstało ze zwierzęcego.

A gdyby dowód się znalazł, co na to powie religia? Urzędowy Kościół, jedynie kompetentny sędzia w rzeczach wiary, nie wydał pod tym względem żadnego wyroku. Pośród teologów widać trzy kierunki. Większość, na czele której stoją Palmieri, Perrone, Mazzella, Katschthaler i Jungmann, sądzi, że nauka o zwierzęcem pochodzeniu ciała ludzkiego jest niebezpieczna lub nawet przeciwna wierze [2]). Drudzy, jak Jezuita Zahm i Dominikanin Leroy, przyłączają się otwarcie do znakomitego przyrodnika angielskiego, Mivarta, który choć był gorącym katolikiem, bronił zwierzęcego pochodzenia człowieka co do ciała. Zahm [3]) twierdzi nawet, że ewolucya ciała Adama „zgadza się z zasadami, wypowiedzianemi przez wielkiego biskupa Hippony i Anioła Szkoły". Inni wreszcie zajmują stanowisko więcej wyczekujące i dlatego

---

[1]) Czyt. de Nadaillac, L'homme et le singe, t. 2, wyd. 3, Paryż 1900—1901; Gutberlet, Der Mensch, Sein Ursprung und seine Entwicklung, wyd. 2, Paderborn 1903, str. 196—306; Wasmann, Die moderne Biologie und die Entwicklungstheorie, wyd. 2, Fryburg 1904, str. 273—304.

[2]) Mazzella (De Deo creante, Rzym 1892, str. 353) wyraża się w następujący sposób: „Etiamsi *de fide* non esset doctrina, de qua agitur (quod minime concedimus), non tamen sequeretur, eam posse licite negari". Godzi się tutaj przytoczyć słową prowincyonalnego synodu Kolońskiego, odbytego w r. 1860. „Primi parentes — czytamy w aktach tegoż Synodu (pars 1, tit. 4, cap. 4) — a Deo immediate conditi sunt. Itaque Scripturae sacrae fideique plane adversantem declaramus illorum sententiam, qui asserere non verentur, spontanea naturae imperfectioris in perfectiorem continuo ultimoque humanam hac immutatione hominem, si corpus quidem spectes, prodiisse". Możnaby jednak powiedzieć, że przytoczone słowa Synodu potępiają tylko ewolucyonistów, którzy przyjmują transformizm skrajny, t. j. wykluczający Boga; do takiego tłumaczenia zdaje się uprawniać wzmianka o przemianie samorzutnej (*spontanea immutatio*).

[3]) L'évolution et le dogme, t. 2, Paryż 1897, t. II, str. 233.

wyrażają się oględniej. Tak n. p. kardynał Gonzalez wyznaje, że nie chce cenzurować hipotezy Mivarta, „dopóki szanuje ją, a przynajmniej toleruje Kościół". »Ścisła prawowierność — powiedział mgr. d'Hulst na katolickim Kongresie w Paryżu 1891 r. — nie nakłada innych granic hipotezom ewolucyjnym prócz dogmatu bezpośredniego stworzenia każdej duszy ludzkiej przez Boga; jeżeli zaś poza tem są błędy w tychże hipotezach, to należy je zwalczać dowodami naukowymi«. »*Absolute loquendo* — pisze wreszcie Mayer[1]) — mógłby i człowiek pochodzić co do ciała od zwierzęcia... Pismo św. mówi wprawdzie, że Bóg utworzył ciało Adama z ziemi, to jest z istniejącej materyi nieżywotnej, lecz miejsce to dopuszcza dosłowne i przenośne znaczenie« [2]).

Co do mnie, sądzę, że niema powodu, by odstępować od dosłownego tłumaczenia Biblii, która mówi, iż Bóg utworzył człowieka »z mułu ziemi«. Wszystko raczej za takiem tłumaczeniem przemawia: i tekst sam w sobie jasny i bezpośrednie utworzenie ciała Ewy z żebra adamowego i powszechna zgodność Ojców. Owszem, tłumaczenie to wydaje mi się prawdopodobniejszem ze względów naukowych. Po co przypuszczać, że Bóg wybrał jakiś doskonały ustrój zwierzęcy i dał mu duszę ludzką albo, jak chcą inni, złączył duszę rozumną z zarodkiem zwierzęcym w chwili poczęcia — skoro mógł odrazu tchnąć duszę ludzką w ukształtowane z atomów ciało?

Tak się przedstawia w pobieżnym szkicu roztrząsana dziś powszechnie sprawa pochodzenia gatunków. W jakikolwiek sposób ją rozwiążemy, musimy się spotkać ze Stwórcą jako bezpośrednią lub pośrednią przyczyną rozmaitych ustrojów. Jeśli każde ziarnko piasku

---

[1]) Der teleologische Gottesbeweis und der Darwinismus, Moguncya 1900, str. 114.

[2]) Czyt. Dierckx, L'homme-singe et les précurseurs d'Adam en face de la science et de la théologie, Bruxella 1894.

głosi Jego istnienie, potęgę i mądrość, to tem bardziej każde jestestwo żyjące. Cóż dopiero, gdy te jestestwa liczą się na miliardy, gdy między niemi są i takie, które, kryjąc w swem ciele nieśmiertelnego ducha, uchodzą słusznie za prawdziwe obrazy Najwyższej Istoty! Stąd człowiekowi, umiejącemu patrzeć na świat okiem mędrca, nasuwają się mimo woli słowa wspomnianego już Lineusza: »Widziałem z daleka przechodzącego Boga, odwiecznego, wszystko wiedzącego, wszechmocnego — i zdumiałem się. Znalazłem Jego ślady w rzeczach stworzonych; w nich wszystkich, choćby najmniejszych i zbliżonych do nicości, jakaż siła, jakaż mądrość, jakaż niezgłębiona doskonałość!«

W dyskusyi przypomina ks. Dr. Szczeklik różnicę, zachodzącą między kątami twarzowymi u małpy i u człowieka.

Ks. Dr. Gerstmann pragnie, żeby w kl. VI. pouczano młodzież należycie o hipotezach transformistów.

Ks. Junik mówi o stanowisku św. Tomasza wobec ewolucyonizmu.

Ks. Kotfis wyraża życzenie, żeby odczyt ks. Dra Waisa rozpowszechniono pomiędzy uczniami.

Jak uczyć dogmatyki szczegółowej w szkołach średnich?

(Referat ks. dra M. Sieniatyckiego).

Wyczerpujące obrobienie tego tematu nasuwa niemałe trudności. W dogm. szczeg. znajdują się prawdy najróżnorodniejsze: tajemnice wiary rozumem ludzkim niezgłębione jak i prawdy przystępne rozumowi —

a z tych ostatnich jedne dotykają najwyższych zagadnień filozoficznych, inne wkraczają na pole nauk przyrodniczych, historycznych itp. Każda tedy niemal prawda dogmatyki szczegółowej innej wymaga przy nauczaniu metody. Chcąc więc wyczerpująco odpowiedzieć na pytanie: jak uczyć dogmatyki szczeg., należałoby wszystkie prawdy w dogmatyce poruszone przejść po kolei, wskazać najodpowiedniejszy sposób ich traktowania w nauczaniu szkolnem, ostrzedz przed błędami dotychczas czy to w wykładzie czy w pisaniu podręczników popełnianymi itd. Oczywiście tą drogą w moim referacie iść nie mogę. Praca byłaby zbyt mozolna i wiele zabrałaby nam czasu. Muszę przeto ograniczyć się do podziału prawd dogm. szczeg. na pewne grupy i podania ogólnych uwag dotyczących nauczania, tak ogólnych, żeby objęły wszystkie prawdy dogm. szczeg., a w najlepszym razie pewną grupę tych prawd. I tu okazuje się cała niewdzięczność tematu. Ogólne sentencye łatwo stać się mogą paradoksami, a w każdym razie pozostawiają szerokie pole krytyce. Na pozór nęcą one swą oczywistością, ale bliżej badane odsłaniają prędko swe słabizny — a co najgorsze, że w teoryi najsłuszniejsze, w praktyce wskutek zbiegu okoliczności okazują się nieskutecznemi, a nieraz wprost zgubnemi. Dlatego i ja, choć muszę z powodów wyłuszczonych, iść ślizką drogą ogólników, z góry zaznaczam, że nawet ci z Szan. Zgromadzenia, którzyby się na moje poglądy zgadzali, muszą je nieraz w praktyce nauczania zmodyfikować, przykroić do pojętności i potrzeb duchownych swych uczniów.

* * *

Za najogólniejszą ale też i za najcenniejszą wskazówkę przy nauczaniu dogm. szczeg. uważam tę: katecheta niech pamięta, że nauczanie dogm. szczeg., tak jak religii wogóle, ma cel na wskróś praktyczny. Sztukę dla sztuki mogą uprawiać artyści, ale katecheta sprzenie-

wierzyłby się swemu powołaniu, gdyby uczył dogmatyki dla samej dogmatyki.

Prawdy dogmatyczne mają młodzieńcowi okazać Boga: Jego majestat, piękność, dobroć, miłość ku stworzeniom itd. — a wszystko w tym celu, by widokiem roztoczonych przed okiem duszy wspaniałych przymiotów bożych zapalić jego serce do miłości Boga. Prawdy dogmatyczne mają być dla młodzieńca fundamentem, na którym ma oprzeć swe życie, mają być gwiazdami przyświecającemi mu wśród ciemnej nieraz nocy ziemskiej jego pielgrzymki. Wszystko tedy, co tylko teoretyczne ma znaczenie, co wprawdzie służyć może do wysubtelnienia umysłu młodziana, ale nie jest mu w życiu chrześcijańskiem potrzebne, co daje tylko wiedzę teologiczną, ale nie wpływa na życie — wszystko to winno być z ustnego nauczania i z podręczników szkolnych dogmatyki szczeg. usunięte.

Katecheta, przygotowując się do wykładu, winien ustawicznie zadawać sobie to pytanie: czy to lub owo, co zamierza wykładać, przydać się może na co zwykłemu wierzącemu, — czy nie? i jeśli po sumiennej rozwadze, po wglądnięciu we własną praktykę życia, jak i innych wierzących i praktykujących chrześcijan, przyjdzie do przekonania, że ta lub owa subtelna kwestya ma więcej teoretyczne, scholastyczne, dla teologa może potrzebne znaczenie, ale nie dla zwyczajnego wierzącego, winien ją pominąć w swych wykładach.

Cel praktyczny winien też być dla katechety drogowskazem przy doborze argumentów, winien nadawać ogólny charakter objaśnieniom prawd bożych, bronieniu ich przed nieprzyjaciółmi itp. Zejdźmy do szczegółów i zróbmy praktyczne zastosowanie tej ogólnej myśli.

1. Zwyczajnie w naszych podręcznikach szkolnych do dogm. szczeg., a zapewne i w ustnem nauczaniu figurują na pierwszem miejscu dowody z pisma św. i z tradycyi. Mnie się te dwa rodzaje dowodów wydają w dogm. szczeg. dla uczniów gimnazyalnych przezna-

czonej, najłagodniej się wyrażając, zbytecznymi i bezcelowymi. Twierdzenia tego najsilniejszym dla mnie dowodem jest praktyka życia. Praktyka życia pokazuje zdaniem mojem najlepiej, czegośmy się w szkole niepotrzebnie lub źle uczyli. Tak się też rzecz ma w naszym wypadku odnośnie do dowodów z pisma św. i z tradycyi czerpanych. Pytam się bowiem szanownych słuchaczów tu zgromadzonych, czy miałby który z was odwagę dojrzałemu człowiekowi świeckiemu, nawet dobremu katolikowi, takie stawiać wymogi: Wierzysz Pan, że Bóg stworzył świat, to proszę mi udowodnić, że tak jest, z pisma św. i tradycyi.

Czyby się ów człowiek, dobry zresztą katolik, nie mógł słusznie obrazić za takie naszę do niego pretensye? Więc po cóż my w szkole męczymy dzieci tekstami pisma św. i Ojców Kościoła, jeśli takich dowodów nawet od dorosłych nie śmiemy wymagać?

Mnie się zdaje, że gdyby ów świecki katolik miał sobie zdać sprawę z tego, co wierzy, rozumiał to, w co wierzy, przytoczył swego wierzenia jakiś argument ot taki na chłopskim rozumie oparty, na podobieństwie, analogii z życia ludzkiego wziętej, gdyby nadto powiedział nam, że on tak wierzy, bo go Kościół św. tak naucza, a Kościół jest nieomylny i umiał tę nieomylność Kościoła uzasadnić, myślę, że wykształcenie religijne tego człowieka imponowałoby nam, nawet choćby ani jednego tekstu pisma św., ani jednego Ojca Kościoła nie umiał przytoczyć. Dlaczego od dzieci żądamy więcej niż od dorosłego wierzącego i wykształconego katolika? A czy wprost jest rzeczą możliwą, aby student mający z 10 przedmiotów oprócz religii mógł zapamiętać sobie do każdej prawdy dogmatycznej choćby jeden tekst tylko pisma św. i jednego choćby tylko Ojca Kościoła? A my teologowie wiemy dobrze, co to za dowód można zwyczajnie skonstruować na jednym tekście pisma św. i na jednym Ojcu!

Skąd się wziął ten system nauczania i pisania dogmatyki szczegółowej? Dwa są źródła zdaniem mojem tej bezcelowej metody. Naprzód to, że nasze dogmatyki są układane na wzór niemieckich, a Niemcy katolicy, żyjąc między protestantami, muszą większą wagę kłaść na dowody oparte na piśmie św. Choć i Niemcy obeszliby się w nauczaniu młodzieży bez dowodów skrypturystycznych, gdyby nie to, że tak oni, jak i my za nimi, nie oglądając się przy układzie podręczników na cel nauczania religii w szkołach średnich, cel całkiem odmienny od celu nauczania uniwersyteckiego, skróciliśmy tylko, ułatwiając sobie rzeczywiście pracę, podręczniki dogmatyczne dla teologów przeznaczone, a zresztą układ, sposób argumentowania, terminologię — wszystko w podręcznikach szkolnych zatrzymaliśmy. Nasze podręczniki szkolne wyglądają tak jak repetitoria teologiczne dla kandydatów do konkursu proboszczowskiego. I w tem zdaniem mojem jest kardynalny błąd naszych podręczników szkolnych jak i nauczania ustnego. My naszemi dogmatykami chcemy z uczniów zrobić małych teologów, a nie zwykłych wierzących, wykształconych religijnie katolików. Myślą przewodnią naszego nauczania powinno być, by religijnie wykształcić naszą młodzież, a my tymczasem chcemy ją wykierować na „uczonych“ pod względem religijnym. A przecież w każdej dziedzinie wiedzy ludzkiej zasadnicza zachodzi różnica między »uczonym« a »wykształconym« tylko. Uczonych pewnej gałęzi wiedzy jest tylko garstka szczupła, wykształconych bardzo wielu. Weźmy np. umiejętność historyczną pod uwagę.

Uczony historyk nie tylko zna sam fakt historyczny, ale umie jego istnienie źródłowo uzasadnić — by zaś ktoś był wykształconym historykiem, wystarczy mu znać sam fakt, przyczyny, które go wywołały, związek jego organiczny ze środowiskiem współczesnego życia ludzkiego i t. p. — istnienie zaś samo faktu przyjmuje na wiarę od uczonych. Tymczasem co się dzieje w nauczaniu dogm. szczeg. po szkołach? My sam fakt objawienia

jakiejś prawdy udawadniamy źródłowo: pismem św. i tradycyą — zamiast przyjąć go na słowo Kościoła (tem bardziej, że mamy nieomylną powagę nauczania faktu objawienia, czego świeccy nie mają) a starać się tylko zrozumienie prawdy uprzystępnić, organiczny jej związek z innymi prawdami wykazać, wpływ prawdy pewnej na życie uplastycznić i t. p.

Czyż więc nie dobrze powiedziałem, że chcemy z małych naszych szkolnych słuchaczów zamiast „wykształconych“ porobić „uczonych“ katolików, coś w rodzaju teologów w miniaturze? A rezultat? Taki, że teologami nie zostają, a często, na końcu swych religijnych studyów, nie umieją tyle, co wiejski chłopak, pilnie na katechizacyę swego proboszcza uczęszczający. Po tych moich wywodach dochodzę do konkluzyi: Usunąć z dogmatyk szczegółowych pisanych i w nauczaniu dowody na piśmie św. i Ojcach Kościoła oparte. Mówię: d o w o d y, bo wcale nie sprzeciwiam się temu, aby w ciągu objaśnienia prawdy dogmatycznej, albo w przystosowaniach praktycznych nie miał się katecheta, czy autor dogmatyki posłużyć jakim pięknym, jasnym, zrozumiałym tekstem Pisma św. lub któregoś z Ojców Kościoła — nie byłbym tylko za tem, by jakby urzędowo z tych tekstów tworzyć argument dowodowy. Tak jak mądry kaznodzieja nie tworzy osobnej części swego kazania z cytatów pisma św., czy Ojców Kościoła, ale w ciągu kazania tu i ówdzie wplecie tekst wyborowy i zwróci nań uwagę słuchaczów np. słowy: Słuchajcie, oto Bóg sam tak mówi... podobnie chciałbym, by i katecheta w swym wykładzie dogm. szczeg. postępował.

O fakcie objawienia jakiej prawdy winien się katolik dowiadywać od Kościoła. Dlatego i katecheta jako na gwarancyę prawdy wykładanej winien się powoływać na powagę Kościoła nauczającego. Aby jednak młodzież całą doniosłość tego argumentu pojęła, nie dość jest powiedzieć jej: Kościół tak uczy lub tak nie uczy — ale trzeba jej ciągle to przypominać, że według ustano-

wienia Chrystusa nasza wiara opiera się na powadze Boga mówiącego a bezpośrednio Kościoła nauczającego, nie na omylnym rozumie naszym, ani nie na odnalezieniu tej prawdy w księgach świętych — ale na nauce nieomylnego Kościoła. Argumenty na tę nieomylność Kościoła trzeba od czasu do czasu odświeżać w pamięci uczniów; ponadto trzeba im wykazywać, jaka to mądrość iście boża przebija się w tem postanowieniu, żebyśmy w rzeczach religijnych, od których wieczność nasza zależy, nie za własnem szli widzimisię, ale bez obawy o pobłądzenie dowiadywali się od nieomylnej powagi nauczającego Kościoła, wykazywać ustawicznie, w jakie to błędy popadała ludzkość, w jakie dziś jeszcze popada protestantyzm, racyonalizm, nie mając, lub nie chcąc mieć takiej ostoi prawdy, jak my ją posiadamy w Kościele katolickim. Sądzę, że za mało uprzytomniamy te wszystkie prawdy naszym uczniom i dlatego argument: »Kościół tak uczy« — nie robi na nich należytego wrażenia.

2. Opuszczając dowody z Pisma św. i tradycyi, całą wagę położyłbym na dobre objaśnienie danej prawdy. Dobre objaśnienie prawie zawsze starczy za dowód. Pamiętajmy, że nasi uczniowie są katolikami, a jeśli mają wątliwości co do pewnych prawd wiary, to nie dlatego, że ich sobie udowodnić nie umieją, ale po prostu dlatego, że ich nie rozumieją. To zrozumienie prawd bożych winien katecheta uczniom ułatwić zapomocą przystępnego ich wytłumaczenia, popartego przykładami z życia ludzkiego lub z żywotów świętych wziętymi, porównaniami, analogiami, symbolami z liturgii, sztuki kościelnej czerpanymi itp. Sądzę, że po takiem objaśnieniu prawd bożych nie potrzeba już będzie argumentów ściśle filozoficznych, racyj teologicznych — gdyby jednak gdzieniegdzie okazała się i tego potrzeba, niech wybiera katecheta najłatwiejsze z nich i tak jasno stara się je przedstawić, żeby się mu zdawało, że i najgłupszy uczeń powinien je zrozumieć — to może choć kilku zdolniejszych

je zrozumie. Gdyby dowód jaki rozumowy nie dał się jasno sformułować — to — lepiej go nie tykać, bo szkoda trudu, nie czepi się głów młodych.

Wogóle przy wykładach dogmatyki szczegółowej jak najmniej dowodów używać — co mamy jako osobny dowód podać, lepiej to włączyć w samo objaśnienie prawdy. Nie zapominajmy też o tem, że nie przed nieprzyjaciółmi prawd bożych stajemy, ale przed wierzącymi młodzieńcami, dlatego nie uzbrajajmy się w argumenty od stóp do głów, jakbyśmy szli na pokonanie Goliata, ale jako ojcowie stawajmy między naszemi dziećmi, które pouczenia ojcowskiego a nie głębokich argumentów od nas wyglądają.

Kiedy mowa o wyjaśnieniu prawd bożych, chciałbym zwrócić uwagę na błąd zasadniczy, jakiemu zdaniem mojem dzisiejsze podręczniki szkolne dogm. szczeg. podlegają, a jakiemu oczywiście i katecheta przy wykładzie uledz może.

Nasze podręczniki wyglądają jak drewniane; sztywne bez życia, nie budzą zainteresowania u młodzieży. Czemu tak jest? Znowu przyczyna leży w tem, że są skonstruowane na wzór teologicznych podręczników. Wszystkie terminy, sposób wyrażania się, okresy — wszystko to takie poważne, takie jakieś górne, z namaszczeniem powiedziane, ale to nie jest język, jakiego chłopcy używają w domu w rozmowie ze sobą nawet poważnej, nie jest to język, jakim są pisane książki świeckie — pojęcia nie są wzięte z ich życia, są jakieś nie codzienne, życie poprostu nie jest wciągnięte do nauczania religii.

Aby Szan. Zgrom. zrozumiało, co chcę powiedzieć, podam jeden lub drugi przykład. O łasce uczynkowej mówi się we wszystkich podręcznikach tylko tyle: »oświeca rozum, pobudza wolę.. itd.«. To niby jest prawdą, ale chłopiec właśnie tego nie rozumie, co znaczy »oświeca rozum i pobudza wolę«, bo mu się nie powiedziało, jak się to oświecenie rozumu w rzeczywistości

objawia, co ono powoduje w duszy człowieka. Gdyby było tak powiedziane: Kiedy idziesz koło kościoła, a przyjdzie ci taka myśl: wstąp do kościoła na chwilę, pokłoń się P. Jezusowi w Najśw. Sakramencie; — kiedy ci się nie chce uczyć, a tu coś ci szepce w duszy: ucz się, bo Pan Jezus tak kazał; — kiedy masz zemścić się na koledze, a tu coś ci mówi: odpuść mu, tak jak Pan Jezus codziennie ci twe grzechy odpuszcza; — kiedy widzisz pogrzeb a przyjdzie ci myśl: i ty tak kiedyś umrzesz, może nawet wnet, a ty w grzechu ciężkim zostajesz i t. d. — i gdyby potem dodano: widzisz, dobra myśl, ten wstręt do grzechu, to ostrzeżenie na widok śmierci drugich, — oto jest łaska uczynkowa, — a potem dopiero niech nastąpi definicya: łaska uczynkowa oświeca i t. d. Wtedy uczeń raz na zawsze sobie zapamięta, co to jest łaska uczynkowa i będzie śledził jej objawy w swem życiu. Ale jak mu się powie taki ogólnik: »łaska pobudza i wzmacnia wolę, byśmy złego unikali, dobre zaś i zbawienne uczynki chcieli i mogli rozpocząć«, chłopiec niezdolny jest reszty sobie dośpiewać, nie umie tej ogólnej myśli odnaleść w życiu, nie wie, czy się kiedy zdarza w życiu to »pobudzenie i wzmocnienie woli«, czy też to może coś takiego, czego się w dogmatyce trzeba uczyć, ale w życiu właściwie nigdy nie ma zastosowania, życie ma swoje reguły, prawa... do których nic dogmatyce szczegółowej. Albo tak: „łaska potrzebna sprawiedliwemu, aby ciężkie pokusy mógł przezwyciężyć“... czy taki ogólnik pobudzi studenta, a przecież o to chodzi, żeby sobie nie ufał, uciekał się w pokusach do Boga, prosił o łaskę? Gdyby mu przedstawiono wprzód nędzę ludzką, jak człowiek jest słabym, jak ludzkość pięła się nieraz w górę, a potem jeszcze niżej spadała, gdyby mu przypomniano, jak on sam nieraz miał dobre chęci i postanowienia, a jednak uległ pokusie, bo nie prosił szczerze o pomoc bożą itd., toby przecież rozumiał, co to za cenna pomoc ta łaska i jak koniecznie potrzebna człowiekowi do pokonania ciężkich pokus.

Ściągnijmy teologię do życia ludzkiego, mówmy do młodzieży językiem codziennym, szukajmy w objawach życia ludzkiego porównań, analogij, uczmy, jak się te dary boże w praktyce życia przedstawiają, a wtedy będziemy zrozumiani, dogmatyka nabierze dla chłopców interesu, bo będzie opowiadać dzieje ich własnej duszy. Bóg zstąpił z nieba na ziemię i »stał się ciałem«, abyśmy w sposób nam przystępny i zrozumiały mogli poznać miłość, miłosierdzie, dobroć, mądrość, wszechmoc Bożą, przyobleczmy i my teologię Bożą w ciało, wcielmy ją w sprawy ludzkie, aby dla umysłów maluczkich stała się dostępną. Może być, że będziemy wtedy mniej ścisłymi teologami, ale zato chłopcy będą rozumieć prawdy boże i zapamiętają je sobie na całe życie. Nie ma zaś obawy, żeby z tej nieścisłości groziła szkoda dogmatowi samemu lub duszom naszych wychowanków, bo jeśli rzecz samą dobrze zrozumieją, mniejsza o to, że nie dość skrupulatnie teologicznie będą ją wyrażać. Zresztą nawet wielcy Ojcowie Kościoła, przemawiając do wiernych, nie zawsze dość ściśle teologicznie się wyrażali, a przecież byli dobrymi katolikami i są wielkimi Ojcami.

Albo łaska poświęcająca! Zazwyczaj w podręcznikach szkolnych wyliczone są skutki łaski poświęcającej i później omówione te skutki, ale ogólnikami, wyrażeniami czysto teologicznemi, które znowu nic więcej nie mówią, jak to, co było do objaśnienia, tylko w słowach liczniejszych, ile możności jeszcze g ó r n i e j s z y c h niż sama definicya. Oczywiście młodzieniec, po takiem objaśnieniu, nie ma najmniejszego pojęcia, co to jest łaska poświęcająca, nie ceni sobie jej, bo nie zna jej wartości. A przecież skutki łaski poświęcającej, jak: łaska czyni nas dziećmi bożemi, przyjaciółmi, dziedzicami nieba, mieszkaniem Ducha św., nastręczają przeobfity materyał do wykazania natury i wartości łaski poświęcającej. Trzeba tylko wejść w p s y c h o l o g i ę s t o s u n k u dzieci dobrych do rodziców, przyjaciół między sobą i t. d., aby uprzystępnić i ten nadprzyrodzony nasz stosunek przez

łaskę do Boga, a i na samą naturę łaski rzucić w umysły młodzieży dużo światła. Gdyby katecheta zadał sobie raz trochę trudu i przemedytował nie wielką książkę Scheebena: „Uwielbienia łaski bożej“, miałby raz na zawsze dużo i nadzwyczaj pięknego materyału o łasce do wykładów szkolnych.

3. Kiedy się zabieramy do wykładu jakiej tajemnicy wiary św., pamiętajmy wprzód przypomnieć uczniom naukę z kl. V. gimn. o tajemnicach wiary w ogólności, a więc: skąd się biorą tajemnice, dlaczego nie mamy się dziwić temu, że pewnych prawd przez Boga objawionych nie rozumiemy itd. Podkreślić trzeba i to, że tajemnice wiary są tajemnicami nie tylko dla prostaczków, ale i dla uczonych, dla wykształconych, dla geniuszów nawet; dlatego nikt z tytułu swego wykształcenia, swych zdolności nie może się domagać takiego wyjaśnienia tajemnicy, żeby się stała tak przystępną dla jego rozumu, jak prawdy naturalne. Zapoznaje naturę tajemnic, kto nie chce ich przyjąć za prawdę dlatego, że ich tak nie pojmuje, jak prawdy naturalne. Przypomnienie tych uwag uczniom jest zdaniem mojem wielkiej wagi. Usposabiają one rozum do niestawiania woli pretensyonalnych wymogów, aby tylko w te prawdy wierzyła, które rozum na wylot przejrzał, a i pozostają młodzieńcowi jako jedyne nieraz i wystarczające argumenty na całe życie na wątpliwości, przeciw tajemnicom wiary powstające. Same trudności wprost rozwikłać nie łatwą jest rzeczą — potrzeba do tego wiele wiadomości i logicznego wykształcenia w myśleniu — podczas gdy wspomiane uwagi o tajemnicach św. swą oczywistością biją w oczy i nie tak prędko ulatują z pamięci, jak nawet szczęśliwe rozwiązania zarzutów przeciw tajemnicom podnoszonych. Po tych ogólnych uwagach z całą szczerością i prostotą winien katecheta powiedzieć uczniom, żeby nie oczekiwali od niego oczywistego udowodnienia rozumowego tajemnicy, bo tego nikt dać nie jest w stanie. Mimo to trzeba się jednak starać ułatwić rozumowi

przyjęcie tajemnicy wiary, wykazując na analogiach, porównaniach, łatwiejszych argumentach rozumowych zgodność danej tajemnicy z rozumem. Argumenty winny być bardzo dobrze obmyślane i przetrawione dobrze przez katechetę — bo tu najłatwiej o powikłanie się w całej sprawie — a jeśliby argument jaki samemu katechecie nie bardzo trafiał do przekonania, to lepiej ograniczyć się do podanych wyżej uwag o tajemnicach w ogólności i krótko rozwinąć naukę Kościoła o omawianej tajemnicy, zaznaczając znowu z całą mocą, że taka jest nauka nieomylnego Kościoła św.

4. Co się tyczy kwestyj z dziedziny nauk przyrodniczych, które jednak zostają w związku z nauką objawioną, uważałbym za wskazane rozróżnić dobrze, co w danej sprawie jest nauką Kościoła, od której katolikowi odstąpić nie wolno, a co jest stroną czysto tylko naukową, do czego Kościół wcale się nie miesza i pozostawia uczonym wolność badania a wszystkim wiernym wolność własnego zdania. Dobrzeby też było, gdyby katecheta w poruszonej nauce przyrodniczej oddzielił to, co jest hipotezą tylko, od rzeczywistej zdobyczy naukowej i przyjmując ostatnią z radością, zwrócił uwagę uczniów na hipotetyczną tylko stronę kwestyi, podając przytem naukowe wątpliwości przeciw hipotezie. Sądzę jednak, że w podobnych kwestyach, jeszcze przez naukę nie rozstrzygniętych, nie trzeba zbyt się angażować, zwalczając z całych sił hipotezy nie bardzo nam sympatyczne, bo to nie nasza rzecz. Niech uczeni się spierają między sobą, my z wdzięcznością każdą dowiedzioną prawdę przyjmiemy, wiedząc, że tylko fałsz, gdyby się w umysłach ludzkich przyjął, zagraża prawdom objawionym. Zwalczanie zbytnie nieszkodliwej dla religii hipotezy budzi w uczniach podejrzenie, że stawiamy z naszej strony tamy postępowi, podczas gdy obojętne jej traktowanie a nawet, jeśli można, przychylne budzi w nich przeświadczenie, że na silnym własnym stoimy fundamencie, a nasze przychylne stanowisko dla postępu zjednywa

serca młodzieży. Takie stanowisko mógłby katecheta zająć wobec hipotez nieszkodliwych zasadniczo prawdom objawionym — tę nieszkodliwość winien katecheta uczniom wykazać — bo hipotezy szkodliwe i potępione przez Kościół, katecheta winien bezwzględnie zwalczać bez wycieczek rozumie się przeciw osobom, lecz przedmiotowo, bronią naukową, oczywiście w formie jak najbardziej popularnej.

5. Argumentacya w naszych podręcznikach jest zbyt zwięzła. Rozumiem, że podręcznik szkolny musi się liczyć z objętością książki, ale jestem tego przekonania że po usunięciu z niego rzeczy dla ucznia niepotrzebnych, o niektórych była wyżej mowa — objętość podręcznika nie powiększyłaby się — a argumentacya zbyt zwięzła z konieczności staje się niezrozumiałą, a więc bezowocną.

Gdyby ktoś powiedział, że obszerne traktowanie danej kwestyi należy do katechety, podręcznik musi podawać tylka krótkie punkty wykładu katechety, rozwinięcie ich należy do ustnego wykładu, to mu odpowiem słowy ks. prał. Lenkiewicza z artykułu w Przeglądzie powszech. z r. 1888 p. nap. Nauka religii w galicyjskich szkołach średnich. Ks. Lenkiewicz tak tam pisze: »Wogóle terminów teologicznych ściśle i filozoficznych unikać i zastąpić opisaniem rzeczy. Jeżeliby trzeba wybierać, to raczej wolałbym książkę p r z e s t r o n n i e j s z ą a łatwo zrozumiałą niż krótką ale apokaliptyczną. Nie łudźmy się! Uczeń niekiedy dla choroby nie przyjdzie do szkoły, innym razem gotuje się do lekcyi następnej na godzinie religii, albo ukradkiem czyta powieść wypożyczoną, którą ma zwrócić w krótkim terminie, albo wreszcie doznał przed chwilą przyjemnego lub nieprzyjemnego wzruszenia i jest na lekcyi więcej ciałem niż duchem obecny. We wszystkich tych przypadkach tyle będzie wiedział, ile się z książki nauczy. Niech go podręcznik nie trapi ciemnymi zwrotami, bo w krewkości młodzieńczej ciśnie go w kąt i spuści się na szczęście lub na podpowiadanie«. Tyle ks. Lenkiewicz. Od siebie dodam, że nawet uczeń,

który w szkole uważał i rozumiał wykład katechety, potrzebuje podręcznika jasnego a więc niezbyt zbitego, aby materyał zadany mógł sobie rozumnie przyswoić. Pamiętajmy bowiem o tem, ile to taki student między jedną a drugą lekcyą religii musi wtłoczyć w głowę słówek wszelakich języków, ile wiadomości matematycznych, fizycznych itd. dodajmy do tego wielkie roztrzepanie wieku młodzieńczego, wir zabaw, jakim się oddaje — a zrozumiemy, że słyszany wykład w szkole i nawet zrozumiany ulotni mu się z głowy do następnej lekcyi religii prawie zupełnie i jeśli nie będzie miał w domu podręcznika odpowiedniego, w którymby dość obszernie i przystępnie był wykład katechety przypomniany, znów nie zrozumie, co napisane w podręczniku i albo wcale nie będzie się uczył lekcyi zadanej, albo wyuczy się jak papuga, nic nie rozumiejąc tego, czego się wyuczył.

6. Nie jest także rzeczą wskazaną zbyt rozdrabniać na cząstki materyał wykładowy. Tak n. p. udowadniać osobno, że Bóg poznaje siebie samego (dowód osobny), osobno, że poznaje wszystko w przeszłości, w teraźniejszości i przyszłości — albo osobno możliwość, osobno konieczność, osobno rzeczywistość uczynków zasługujących jest niepedagogicznem. Gdy się materyał rozbije na kwestye i kwestyjki, podziałki i podpodziałki, uczeń gubi się w nim, nie umie uchwycić związku pomiędzy poszczególnemi kwestyami — zbyt rozprasza się na szczegóły, istoty rzeczy nie ujmie. Nawet umysłowi już nieco wykształconemu jest trudno zrobić syntezę — doświadczenie uczy, że klerycy np. nie zdają sobie często sprawy z całości traktatu, choć pojedyncze tezy umieją dobrze. Dobrze w tym względzie powiedział Seneka: simile confuso est, quidquid usque in pulverem sectum est [1]).

7. Możeby było rzeczą wskazaną w podręczniku, jak i w wykładach, zaraz pod nagłówkiem czy zapowie-

[1]) Epist 86.

dzią prawdy, która ma być uzasadnioną, przytoczyć (w podręczniku odmiennym drukiem) odpowiedź katechizmową na tę prawdę i żądać przy odpytywaniu lekcyi dosłownego wyrecytowania tej odpowiedzi. W ten sposób przypomną sobie uczniowie katechizm, już z tej odpowiedzi ogólnie się dowiedzą, co będzie wykładane, a zarazem, co jest wielkiej wagi, zobaczą i zrozumieją, że dogmatyka nie jest czemś nadzwyczajnem, ale tych samych prawd uczy, które w katechizmie słyszeli, a tylko je odpowiednio do wieku ucznia pogłębia. Bo dotąd nawet wykształceńsi sądzą, że katechizm i dogmatyka luzem chodzą, a nawet młodszym kapłanom, wskutek właśnie niezwrócenia im w szkole i w seminaryum na tę łączność między kat. i dogm. uwagi, rzadko przyjdzie myśl, szukać objaśnienia katechizmu w dogmatyce tej, której się w seminaryum uczyli.

8. A zarzuty przeciw prawdom katolickim, czy mają być w podręcznikach szkolnych i w wykładach katechety stawiane i rozwiązywane? Myślę, że tak, byle była w ilości zarzutów przestrzegana stosowna miara a rozwiązanie było przystępne i jasne.

Są pewne trudności, które się mimowoli narzucają człowiekowi myślącemu przy rozważaniu prawd wiary. Te powinny być przez katechetę poruszone. Prawda, trzeba zwracać ustawicznie uwagę uczniom i tłumaczyć, dla czego tak być musi, że kiedy jakiej prawdy Kościół nieomylny uczy, nie wolno katolikowi dla mogących powstać trudności przeciw takiej prawdzie, odrzucać jej lub choćby tylko o niej powątpiewać, trzeba też pouczać uczniów, skąd się biorą trudności przeciw dogmatom (najczęściej stąd, że inaczej pojmujemy daną prawdę niż jej Kościół naucza, albo przymioty rzeczy stworzonych, stosunki ludzkie, w których mnóstwo niedoskonałości się mieści, żywcem bez dystynkcyi żadnej przenosimy na najdoskonalszego Boga), trzeba i to podkreślać, że jeśli się ma jaką prawdę uzasadnioną, czy to bezpośrednio czy pośrednio, to nierozumną jest rzeczą od niej od-

stępować dla wyłaniających się przeciw niej trudności — mimo to wszystko trzeba przez rozwiązanie nasuwających się trudności ułatwić młodzieńcowi przyjęcie i zatrzymanie prawdy wiary.

Tem bardziej to trzeba zrobić, że uczeń myślący, kiedy się mu nasunie jaka, choćby błaha trudność, której sobie rozwiązać nie umie, wiedząc, że katecheta nie lubi, by go trudnościami niepokojono, tai się przed katechetą, a niepokoi się w sumieniu, myśli może nieraz, że już wiarę stracił itp., a to niepotrzebnie sprawia mu kłopoty duchowe i wytwarza nieszczery stosunek między nim a katechetą.

Katecheta, stawiając trudności i rozwiązując je, budzi w uczniach przekonanie, że Kościół zna zarzuty, prawdom bożym przez nieprzyjaciół stawiane, nie lęka się ich i umie je dobrze rozwiązać. Student, który w gimnazyum nie słyszał o zarzutach, zaraz na wstępie do uniwersytetu spotkawszy się z nimi, miesza się i nie umie sobie z nimi dać rady — sądził może nieraz, że prawdy, w które wierzy, nie mają przeciwników: nagle się z nimi spotyka, a wtedy łatwo może się zbić z tropu i dać się wątpliwościami obałamucić. Powiedziałem, że trzeba zachować miarę w stawianiu wątpliwości. Tylko zasadnicze, najzwyklejsze i naprawdę w codziennem życiu przez ludzi, przez pisma podnoszone zarzuty winny być uwzględniane w nauczaniu. Trudności, w podręczniku zamieszczanych, może nie należałoby stawiać w formie scholastycznej, wyraźnie pisząc na końcu tezy: zarzut jeden, drugi... ale tak, jak to się dzieje w książkach przez świeckich pisanych, wciągać je w tok objaśnienia samej prawdy. Co prawda, forma scholastyczna jest wyrazistsza, ale dzisiejszym umysłom uprzedzonym do scholastyki może się nie podobać, a nie wypada, kiedy tylko idzie o formę, a nie o istotę rzeczy, upieraniem się zrażać ludzi do samej prawdy.

Również wielką wagę przykładam do tego, by katecheta ośmielił uczniów do stawiania trudności, jakie im

na myśl przychodzą lub jakie od innych słyszeli lub może czytali i pomógł im je rozwiązać.

Zwykle takie trudności, nie z książek ale z życia codziennego wzięte, są najlepsze i najaktualniejsze.

Przez pozwolenie uczniom na stawianie zarzutów skłania się ich do brania czynnego udziału w lekcyi, do myślowego przerabiania materyału, a to, jak zaraz powiem, ogromnej jest wagi w nauczaniu religii. Zarazem wytwarza się przez to stosunek zażyły, przyjacielski między studentem a katechetą, bo student widzi, że katecheta nie lekceważy jego duchowych kłopotów, ale pomaga mu do ich rozwikłania. Mowa tu o uczniach już dojrzałych, jakimi są uczniowie VI. klasy, którym dogm. szczeg. bywa wykładana; kiedy chodzi o niższe gimnazyum, nie sądzę, by tam trzeba zapuszczać się w zarzuty. Trzeba tylko baczyć, by stawianie przez uczniów wątpliwości odbywało się poważnie, nie wyradzało się w chęć wprawiania katechety w kłopot lub zajęcia mu czasu, by nie pytał lekcyi zadanej. Gdyby katecheta nie mógł odrazu rozwiązać trudności, nie powinien uczniów zbywać ni tem ni owem, ale otwarcie im powiedzieć, że zastanowi się w domu nad tą trudnością a na następnej lekcyi da im odpowiedź. Szczere postępowanie przełożonych z młodzieżą nie osłabia powagi przełożonych, ale przeciwnie ją wzmacnia i wytwarza stosunek przyjacielskiej zażyłości — a to ogromnie ułatwia przełożonym pracę nad młodzieżą.

9. Tyle o sposobie nauczania odnośnie do samego materyału w dogm. szczeg. zawartego. A teraz jeszcze słówko o metodzie wykładania. Jedną tu tylko podniosę myśl, która mi się wydaje zbyt wielkiej wagi, abym ją w tym referacie mógł pominąć milczeniem.

Uczeń musi sobie przyswoić słyszane od katechety prawdy religijne. Mało powiedzieć przyswoić — te prawdy, jeśli rzeczywiście mają wywrzeć wpływ na jego życie — muszą się mu stać skarbem drogim, musi je umiłować, muszą go one interesować, muszą się mu stać

jakby duszą jego duszy, ideami, około których snuć się będzie dalszy wątek jego życia. Aby idea jakaś tak się głęboko wkorzeniła w naszą duszę, trzeba przedewszystkiem nabrać niezłomnego przekonania o jej słuszności, sprawiedliwości, prawdzie.

Jak się do takiego przekonania dochodzi?

Nie biernem tylko przyjęciem danej prawdy do wiadomości, ale rozważaniem jej, roztrząsaniem, czynną, słowem, własną pracą — i wtedy dopiero, kiedy jaką prawdę po takiej wewnętrznej, czynnej pracy przyjmujemy za swoją, staje się ona z a s a d ą naszego postępowania, nadaje kierunek naszym czynom, na życiu całem wybija swój charakter. Katecheta musi przez odpowiednią metodę wykładania wywołać u uczniów ten czynny współudział w przyswajaniu sobie prawd bożych. Dlatego nie powinien katecheta na wzór profesora uniwers. poprzestawać na wykładaniu np. $^1/_2$ godziny, lub trzy kwadranse i na odpytywaniu w pozostałym czasie lekcyi zadanej. Katecheta przy wykładzie musi ustawicznie utrzymywać żywy kontakt z uczniami. Winien śledzić i przekonywać się, czy uczniowie czynny biorą udział w jego wykładach. Dlatego po wykładzie 10 minutowym, najwyżej kwadransowym, winien wykład przerwać i zapytać tego lub owego ucznia o to, co wykładał; jakimś zarzutem przeciw wykładanej prawdzie obudzić zainteresowanie młodzieży — jeśli zarzut łatwy, kazać im samym go rozwiązać, mieć cierpliwość, wysłuchać z ich strony wątpliwości pewnych i na nie odpowiedzieć, a jeszcze lepiej zdolniejszemu uczniowi dopomódz do rozwiązania poruszonej wątpliwości. Przy odpytywaniu lekcyi baczyć jak najpilniej na jej przez uczniów zrozumienie: stąd kazać mówić własnemi słowy a nie pozwolić uczyć się na pamięć z książki z wyjątkiem tekstu katechizmowego; przez ujęcie kwestyi z różnych punktów widzenia przekonać się, czy uczeń rozumie prawdę o którą chodzi i zmusić go w ten sposób, do samodzielnego myślenia. Częste powtarzanie wypytanego już ma-

teryału a choćby nawet partyi całej, wskazywanie na związek prawdy pewnej z poprzednio wziętemi — a zawsze w odmienny, świeży sposób, żeby uczeń przy każdej powtórce musiał myśleć, a nie gotowe całkowicie już miał odpowiedzi — to są również środki, które prowadzą do zainteresowania uczniów przedmiotem i obudzenia współpracy. Dlatego wprost niezrozumiałem jest dla mnie postępowanie tych katechetów, którzy wprzód całą partyę wykładają nie dbając o to, czy chłopcy rozumieją wykład, czy nie, czy się już jednego nauczyli czy nie — a potem całej partyi pospiesznie odpytują i już do niej nigdy nie wracają. Trzeba pamiętać, że katecheta w przeciwstawieniu do profesora uniw. nie tylko ma dbać o objektywne, gruntowne obrobienie przedmiotu bez względu na objektywne przyswojenie go sobie przez słuchaczów, nie tylko ma uczyć ale i nauczyć religii swych uczniów i to w szkole — uczeń w domu ma tylko sobie odświeżyć w pamięci to i utrwalić, co słyszał w szkole na wykładach.

Powie kto może: ale w takim razie mało co będzie można wyłożyć w ciągu roku. Odpowiadam: Będzie można dosyć wyłożyć, ale trzeba mnóstwo rzeczy niepotrzebnych z dzisiejszych podręczników usunąć, zostawić tylko główne i tych w sposób wyżej opisany uczyć. A zresztą ten wzgląd, żeby podręcznik przepisany wyczerpać, nie powinien być zdaniem mojem ideałem porządnego katechety — ale za to jego ideałem, a zarazem normą jego metody nauczania winno być, żeby uczeń to, czego katecheta uczy, tak sobie przyswoił, żeby mu pozostało w pamięci na całe życie. Bo i cóż z tego, że się książkę całą wyczerpie, kiedy w głowie młodzieży na końcu roku prawie nic nie zostało z tego, czego się w roku uczyła? Czy nie lepiej choćby kilka tylko prawd z uczniami przejść, a nauczyć ich tych prawd tak, żeby przerobiły całą duszę młodzieńca? Pośpiech szalony, zadawanie zbyt dużo z lekcyi na lekcyę, gorączkowe wpychanie w głowy uczniów przepisanego materyału i bierne z ich

strony przyjmowanie tegoż, nieprzystępny wykład — oto często przyczyny małych rezultatów naszej pracy. Iść tedy żółwim krokiem, byle tylko miało się tę pewność, że to, co się z uczniami przerobiło, oni naprawdę umieją, że to stało się im drogą własnością, bo własną, czynną z ich strony pracą nabytą — stało się ich niewzruszonem przekonaniem, w którego obronie i wielkie ofiary, gdy będzie potrzeba, poniosą z ochotą.

X. Dr. M. Sieniatycki.

W dyskusyi ks. Moszyński wyraził zdanie, że zamiast teologii należałoby uczyć w szk. śr. katechizmu, nie radzi jednak zaniedbywać dowodów rozumowych.

Ks. Dr. Szczeklik sądzi, że dziś jeszcze katecheci mogą dużo zrobić w szkole, muszą jednak czuwać nad bibliotekami dla uczniów, nadzorować ich stancye, należeć do towarzystw, opiekujących się młodzieżą, starać się o to, żeby w wystawach sklepowych nie pojawiały się obrazki i pocztówki nieprzyzwoite itd.

Ks. Dr. Szydelski: Referent nie docenia wpływu Pisma św. Należałoby także uwzględniać historyę dogmatu.

Ks. Dr. Podwin: Czy nie byłoby dobrze korzystać także z odkryć archeologicznych przy wykładzie dogmatyki? Metody referenta używa mowca sam jako najlepszej i bardzo praktycznej.

Ks. Głąb kładzie nacisk na dozór bibliotek dla uczniów, gdzie znajdują się nieraz książki przeciwne religii i żali się, że do bibliotek nauczycielskich nie kupuje się dzieł potrzebnych katechetom.

Ks. Dr. Lenkiewicz żąda naukowej ścisłości w podręcznikach i w wykładzie dogmatyki i etyki.

Ks. Wagner mniema, że należałoby więcej uwzględnić w dogmatyce szczeg. sakrament małżeństwa.

Ks. Nowicki zachęca referenta do wydania podręcznika szkolnego dogm. szczeg.

W końcu odpowiedział referent na podniesione zarzuty i żądania; jest za tem, żeby gdzieniegdzie uwzględniano Pismo św. Nauczanie dogmatyki powinno mieć charakter pozytywny, ale argumenty rozumowe są konieczne.

O ile katecheta może i powinien korzystać przy nauczaniu w szkole średniej z literatury świeckiej?

Z każdym rokiem zwiększają się trudności, na które natrafia w czasach dzisiejszych praca katechety we wszystkich szkołach, a zwłaszcza w szkole średniej. Młodzież słyszy i czyta niezliczone zarzuty, czynione Kościołowi i duchowieństwu i zaczyna, doszedłszy do klas wyższych, za przykładem starszych dzielić sobie księży na dwie klasy: na fanatyków słabego rozumu i wiedzy bardzo ograniczonej — i na obłudników, którzy czego innego uczą a co innego czynią. Wartość nauki religii musi się bardzo zmniejszać w oczach chłopców a nawet i dziewcząt dorastających, kiedy czytają »liberalne« dzienniki i czasopisma i dzieła, rzekomo popularyzujące umiejętność a w rzeczy samej dążące jedynie do podkopania wiary, kiedy uczęszczają na niestósowne dla nich widowiska teatralne, gdzie bardzo często rozbrzmiewa szyderstwo z tego, co dla chrześcijan jest święte, kiedy nadto nie słyszą od profesorów swoich nigdy wyznania wiary, kiedy widzą między nimi ludzi, przyznających się dość wyraźnie do sceptycyzmu albo należących do wyznania Mojżeszowego.

Otóż im większe są trudności, z któremi dziś walczyć musi katecheta, tem większe i tem bardziej wszechstronne powinno być jego wykształcenie. Nauka religii

nie może wydać w szkole średniej owoców pożądanych, jeżeli uczniowie wyrobią sobie zdanie, że ich katecheta nie obejmuje tak szerokiego widokręgu umysłowego, jak uczony profesor literatury polskiej, historyi lub innego przedmiotu. Nie można tu powoływać się, jak czynią niektórzy, na prostotę Apostołów ani na słowa św. Pawła: »A mowa moja i przepowiadanie moje nie w przyłudzających mądrości ludzkiej słowiech, ale w okazaniu ducha i mocy, aby wiara wasza nie była w mądrości ludzkiej, ale w mocy Bożej« (I Kor. 2, 4—5). Wiemy, co słowa te znaczą: Apostoł nie przemawiał na sposób retorów świeckich, nie posługiwał się wytworną frazeologią, nie schlebiał swoim słuchaczom, ale nauka jego była pełną owej mocy nadprzyrodzonej, którą jej nadawał Duch Boży. Słowa te jednak nie mogą znaczyć, że kapłan nie potrzebuje znać ani uwzględniać w pewnej mierze i w pewnych warunkach »mądrości ludzkiej« i literatury świeckiej. Kościół nie ignorował nigdy badań naukowych ani sztuk pięknych, owszem był zawsze ich opiekunem, z czego nawet zarzuty robił Papieżom ciasny fanatyzm wielu protestantów. Piśmiennictwo Greków i Rzymian, a w szczególności dzieła Platona i Arystotelesa były dla scholastyków kopalnią, z której ustawicznie czerpali.

Ale i sam św. Paweł przytaczał zdania mędrców i poetów greckich, jeżeli mu to wydało się stosownem i pożytecznem. Kiedy mówił Ateńczykom o Bogu im »nieznajomym«, powołał się na ich poetów, którzy powiedzieli, że »jesteśmy rodzajem Boga« (Dz. Ap. XVII. 28). A w liście do Tytusa czytamy (I. 12 — 13): „Powiedział niektóry z nich, własny ich prorok: Kreteńczykowie zawsze kłamliwi, złe bestye, brzuchowie leniwi. To świadectwo jest prawdziwe«.

Źle z pewnością czyniłby katecheta, któryby raz po raz wytrząsał, jak z rękawa, w wykładach swoich i egzortach wiersze i inne cytaty z autorów świeckich, któryby nie uwydatniał ciągle znamienia nadprzyrodzonego religii objawionej i nie przypominał uczniom przy każdej spo-

sobności, że podstawą wiary naszej jest Słowo Boże, że z tem Słowem nie można stawiać na równi słów najgenialniejszych nawet ludzi; — ale z drugiej strony nie radziłbym ignorować zupełnie pisarzy świeckich i powoływać się wyłącznie na Ojców Kościoła, na teologów i orzeczenia Soborów. Dla uzasadnienia tej tezy przytaczam argumenty następujące:

1. Młodzież szkół średnich, a zwłaszcza chłopcy bystrzejsi i garnący się ochotnie do nauki, skłonni są z natury rzeczy do lekceważenia ludzi, którzy nie znają tego, co im najwięcej imponuje. Trzeba więc ich wprawdzie pouczać, że nie wolno im spoglądać z góry na tych, którzy mniej od nich umieją, że zresztą nie mają powodu pysznić się wiedzą, jakiej udziela im szkoła średnia; ale sam katecheta powinien dbać o to, żeby go młodzież nie posądziła o nieznajomość i lekceważenie tego, co jej wydaje się najcenniejszym nabytkiem jej studyów dotychczasowych. Nie chodzi tu o szczegóły znaczenia podrzędnego: nie przyniesie to np. żadnej ujmy powadze katechety w jej oczach, jeżeli nie będzie pamiętał jakiejś daty historycznej albo przyzna się, że nie wie nic o pewnym gatunku małp lub pająków, albo że nie czytał którego z naszych »modernistów«; — inaczej jednak ma się rzecz z wiadomościami, które zalicza się już w gimnazyum do niezbędnych dla wszystkich ludzi wykształconych. Mam tu na myśli w pierwszym rzędzie logikę i psychologię, które każdy nauczyciel a zwłaszcza katecheta powinien znać w tym przynajmniej szczupłym zakresie, w jakim uczy się ich w gimnazyum, a dalej najważniejsze szczegóły z historyi filozofii i z literatury klasycznej i polskiej. Nie jest to, jak sądzę, żądanie zbyt wielkie, jeżeli powiem, że katecheta nie powinien poprzestawać na wiadomościach, jakich nabył przed laty z tych zakresów wiedzy, że raczej powinien zapoznawać się z nowszemi dziełami, które mu w wielu wypadkach mogą ważne wyświadczyć usługi, — w szczególności zaś powinien przestudyować podręczniki, z których mło-

dzież uczy się w szkołach średnich. W tym celu należałoby zakładać biblioteki dla katechetów, — trudno bowiem żądać, żeby każdy znaczną część swojej płacy wydawał na książki. We Lwowie zrobiono już początek.

2. W klasach najwyższych powinno, jak sądzę, całe nauczanie religii przybrać charakter apologetyczny, czyli mieć ciągle na oku zarzuty, skierowane przeciwko wierze, które już uczniowie szkół średnich słyszą i czytają, albo z którymi spotkają się z pewnością w czasie studyów uniwersyteckich. Powołuję się tu na cenne dzieło X. Dra Grimmich'a »Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien« (Wien 1903), który tezy tej dowodzi w sposób gruntowny i wyczerpujący. Nie można wprowadzić do szkoły apologetyki umiejętnej, na którą niema czasu i do której zrozumienia młodzież jeszcze nie dorosła; — ale z drugiej strony trzeba koniecznie przy wykładzie prawd wiary i obyczajów uwzględniać zarzuty, które bądź to nasuwają się same, bądź też rozpowszechnione są tak dalece przez filozofów i literatów, że nawet powtarzają je ludzie, nie posiadający żadnego wykształcenia.

Niektóre, jak powiedziałem, nasuwają się same; wywołuje je każda tajemnica wiary już przez to samo, że nie da się pojąć, wywołują je ciemności, wśród których żyjemy w ciągu pielgrzymki doczesnej i pewne wrodzone duszy naszej właściwości: natura ludzka przyznaje tak chętnie swoim żądzom i poruszeniom uprawnienie, którego odmawia im etyka katolicka. Kiedy jakaś namiętność zapanuje w sercu, zaczyna zaraz rozum pod jej naciskiem wymyślać zarzuty przeciwko przykazaniu, które staje jej w drodze. Ale co więcej: są uczucia z natury swojej najszlachetniejsze, a które przecież nie pozwalają poddawać się spokojnie temu, czego uczy nas wiara. Ileż to ciężkich oskarżeń przeciw Bogu wywołują cierpienia drogich człowiekowi osób, cierpienia jego ojczyzny! Najsilniej wierzącym narzuca się nieraz pytanie, czemu tyle złego dzieje się na świecie, czemu tak nieraz toczą się wypadki, jak gdyby nie było Opatrzności Boskiej?

Otóż chcąc silnie ugruntować wiarę w sercach młodzieży, trzeba mieć zawsze na oku w klasach wyższych te właściwości psychologiczne natury ludzkiej, wywierające wpływ tak ogromny na sposób, w jaki słuchacze nauk naszych przyjmują ich osnowę. Nie dosyć powiedzieć krótko i po prostu, że powinniśmy zawsze spełniać przykazania Boże i odrzucać wszystkie wątpliwości. Zamiast pomijać milczeniem zarzuty tego rodzaju albo zbywać je suchymi ogólnikami, lepiej będzie wyłuszczyć je dokładnie i dać im wyraz zupełny a potem dopiero dać na nie odpowiedź, przemawiającą do przekonania. Ale na to trzeba być dobrze obeznanym z psychologią. Najwięksi nasi poeci dostarczą nam dosyć przykładów, na których można wykazać, czemu to człowiek buntuje się nieraz przeciwko wymaganiom religii.

A dalej jasną jest rzeczą, że wielu prawd wiary niepodobna należycie wyjaśnić młodzieży, zaczynającej już filozofować, jeżeli pomija się milczeniem wszystkie czynione im zarzuty. Jakąż np. wartość miałoby samo stwierdzenie faktu, że człowiek ma wolną wolę? Każdy znawca psychologii przyzna, że trzeba tu koniecznie zestawić i odeprzeć najpospolitsze zarzuty przeciwników. Prawda ta nie da się wprost udowodnić, t. zn. nie można wykazać ludziom »ad oculos«, że przeświadczenie powszechne o wolności woli nie jest i być nie może złudzeniem, że wola faktycznie wybiera sobie sama, co chce. Tu da się przeprowadzić tylko dowód uboczny, stwierdzający, że argumenty panteistów, deterministów i materyalistów nie wykazują tego, co mają wykazać i prowadzą do wniosków niedorzecznych: wynikałoby z nich bowiem, gdybyśmy zgodzili się na nie, że nikt nie ma np. prawa gniewać się na służącego, który go okradł, ani na syna, który go nie słucha, bo wszakże ludzie ci nie mają wolnej woli, więc nie mogą postępować inaczej.

Podobnie ma się rzecz z celowością przyrody, o której mówiąc w klasach wyższych, niepodobna pominąć

zarzutów, powtarzanych dzisiaj przez tysiące uczonych i nie uczonych pisarzy! Z tego, że niejedno w przyrodzie tak wygląda, jak gdyby było stworzone dla pewnego celu, nie można jeszcze wnosić, iż rzecz powstała z myślą o celu; — są na ziemi urządzenia i twory, nie dające się pogodzić z celowością; — biologia wykazuje, że hipoteza celowości jest całkiem zbyteczną, bo powstawanie ustrojów roślinnych i zwierzęcych da się wytłumaczyć bez jej pomocy i t. d. O tych rzeczach trzeba mówić m. zd. koniecznie w klasach najwyższych i nie trzeba żałować czasu na roztrząsanie tych zagadnień fundamentalnych. We Francyi, w Niemczech i w samym Rzymie, w gimnazyum papieskiem, uczyniono je słusznie głównym przedmiotem nauki religii na stopniu najwyższym; podręcznik, używany w Rzymie, prof. Jana Corti p. n. »Filosofia della religione« (Roma, Tipografia Vaticana. 1891. Stron 359) jest apologetyką, zastósowaną do potrzeb młodzieży, kończącej szkołę średnią[1]).

Czy jednak można żądać od katechety znajomości dosyć gruntownej wszystkich działów wiedzy, w którą wkraczają te zagadnienia? Oczywiście nie, — ale też nie jest to wcale rzeczą do nauczania religii potrzebną. Kiedy np. mowa jest o darwinizmie, byłoby nawet wielkim błędem, gdybyśmy chcieli wdawać się w wywody szczegółowe, wchodzące w zakres biologii, na które niema czasu w szkole średniej i do których zrozumienia trzeba

---

[1]) W gimnazyum św. Apolinarego w Rzymie uczy się młodzież we wszystkich 5-ciu klasach jedynie katechizmu i to na pamięć. Niekiedy tylko poucza się ją o znaczeniu świąt i opowiada się wypadki główniejsze z historyi biblijnej i kościelnej (niema godzin osobnych, na to przeznaczonych). W trzech klasach liceum (które odpowiadają trzem najwyższym naszego gimnazyum) używa się podręcznika Corti'ego, wymienionego powyżej, a mianowicie na kl. I. przeznaczona jest część I. (o Objawieniu), na kl. II. część II. (o Kościele), na kl. III. część III. (»Porównanie nauk filozoficznych z objawionemi«). Bierze się cały materyał tej książki a zresztą nic więcej. We wszystkich klasach wyznaczono tylko jedną godzinę w tygodniu na naukę religii.

wiedzy zawodowej. W tej kwestyi wystarczy powiedzieć uczniom krótko, że a) darwinizm jest tylko hipotezą bardzo niepodobną do prawdy i zwalczaną przez wielu najwybitniejszych badaczy — nie w imię religii, ale w imię samej nauki. b) Gdyby nawet powstanie wszystkich gatunków roślin i zwierząt przez powolną przemianę dało się udowodnić, nie zachwiałoby to bynamniej podstaw nauki Kościoła a w szczególności dowodu teleologicznego na istnienie Boga, ale poznalibyśmy tylko doniej plan stworzenia. c) Darwinizm przypisuje powstawanie odmian korzystnych dla roślin i zwierząt »zboczeniom przypadkowym« czyli przez nikogo nie zamierzonym a więc ostatecznie uważa cały ustrój zwierzęcy i roślinny za dzieło przypadku.

Podobnie ma się rzecz i z innemi zagadnieniami z dziedziny nauk przyrodniczych: katecheta może o nich mówić, chociaż nie posiada wiadomości specyalnych, byleby tylko zrozumiał, jak je trzeba pojąć ze stanowiska filozofii i apologetyki, — o tem zaś pouczy go każdy mądrze napisany podręcznik apologetyki, uwzględniający literaturę najnowszą. Wystarczy tu przytoczyć 3-cie (najnowsze) wydanie Schanz'a »Apologie des Christentums« (Freiburg. Herder 1903—1906). Bardzo dobre usługi odda też katechecie książka Kneller'a S. I. p. n. „Das Christentum und die Vertreter der neueren Naturwissenschaft“ (tamże, wyd. 2 gie 1904), z której pokazuje się, że najznakomitsi przyrodnicy 19-go w. wierzyli w Boga i w nieśmiertelność duszy. Niejedno ze zdań tu przytoczonych może się przyczynić do ugruntowania wiary w sercach młodzieży, która z wielu stron słyszy, że badania przyrodnicze już wykazały błędność nauki Kościoła.

3. Ale więcej jeszcze działają na młodzież słowa wielkich poetów. Trzeba jej więc często i z naciskiem przypominać, że nie tylko prostaczkowie, ale i najwięksi geniusze cześć oddawali Bogu i poddawali swój rozum prawdzie objawionej.

Szczególnie zaś nasza literatura może się poszczycić cudownie pięknemi wyznaniami wiary. A zwłaszcza Mickiewicz wyraża ją w niejednym wierszu swoim w sposób, który musi przemówić do serc i umysłów nie zepsutej jeszcze młodzieży. Wszak on zaczyna swoją epopeję od wezwania Tej, „co jasnej broni Częstochowy i w ostrej świeci bramie“; — a jak wymownie wielbi on mądrość i wielkość Stwórcy w poemacie p. n. »Arcy-Mistrz«:

»Jest Mistrz, co wszystkie duchy wziął do chóru
I wszystkie serca nastroił do wtóru,
Wszystkie żywioły naciągnął jak struny,
A wodząc po nich wichry i pioruny,
Jedną pieśń śpiewa i gra od początku,
A świat dotychczas nie pojął jej wątku.
Mistrz, co malował na niebios błękicie
I malowidła odbił na tle fali,
Kolosów wzory rzezał na gór szczycie
I w głębi ziemi odlał je z metali:
A świat przez tyle wieków, z dzieł tak wiela
Nie pojął jednej myśli Tworzyciela« itd.

A jak głęboko i trafnie określa on stosunek wiary do rozumu:

»Rozumie ludzki! tyś mały przed Panem,
Tyś kroplą w Jego wszechmogącej dłoni.
Świat cię niezmiernym zowie oceanem
I chce ku niebu na twej wzlecieć toni.
Zdajesz się tykać brzegów widokręga:
Daremnie z żaglem nawa leci chyża, —
Opływa ziemię — niebios nie dosięga;
Twa fala nigdy ku niebu nie zbliża.
Wzdymasz się, płaszczysz, czernisz się i błyskasz,
Otchłanie ryjesz i w górę się ciskasz,
Powietrze ciemnisz chmurami mokremi,
I spadasz z gradem — tyś zawsze na ziemi!
A promień Wiary, którą niebo wznieca,
Topi twe krople, zapala twe gromy
I twe pogodne zwierciadła oświeca; —
Ach! ty bez Wiary byłbyś niewidomy«.

Zdziwiło mię bardzo, że niedawno jeden z naszych kapłanów dopatrzył się w tych wierszach poniżenia

i lekceważenia rozumu naszego i zarzucił Mickiewiczowi, że pisząc je, zapomniał chyba o Sokratesie i Platonie![1]). Słowa poety stwierdzają jedynie to, że rozum, odrzucający światło wiary, może tylko w sposób bardzo niedostateczny poznać Boga i że dochodzi aż nazbyt często do wniosków błędnych, że wikła się w sprzecznościach i nie zdoła rozwiązać najważniejszych dla nas zagadnień. A tego przecież nie potrzebuję tu dowodzić, — nie potrzebuję przytaczać rażących błędów, które znajdują się także w pismach »boskiego« Platona a zwłaszcza w jego »Republice«.

Bardzo obfitą kopalnią, z której wydobywać możemy przy nadarzającej się sposobności myśli głębokie o Bogu i religii, są dzieła Krasińskiego. Jak żywa i mocna wiara wypowiada się np. w jego »Psalmie dobrej woli:«

»Wszystko nam dałeś, co dać mogłeś Panie!
Przykład nieszczęsnej twej Hierozolimy,
W której tak długo było twe kochanie,
Aż się rozwiała w perzyny i dymy,
Rozdarta w sobie — a zemstą do końca
Przeciw ludzkości całej szalejąca!« itd.

Warto też przytoczyć w nauce o naszych obowiązkach względem bliźnich i całej społeczności ludzkiej jego szczytne słowa o powołaniu poety: »Błogosławiony, w którym zamieszkałaś« mówi on do poezyi »jako Bóg zamieszkał w świecie, nie widziany, nie słyszany, w każdej części jego okazały, wielki, Pan, przed którym się uniżają stworzenia i mówią: On jest tutaj! — Taki cię będzie nosił niby gwiazdę na czole swojem a nie oddzieli się od twej miłości przepaścią słowa. On będzie kochał ludzi i wystąpi mężem pośród braci swoich«.

Nie mogę tu pominąć i Słowackiego, chociaż ten występuje niekiedy wprost przeciw chrześcijańskiemu pojmowaniu obowiązków religijnych. Jak prawdziwy

[1]) Por. »Przegląd Kościelny« z r. 1906. zeszyt październikowy str. 283.

i piękny dał on wyraz uczuciom serca, które czuje swą zawisłość od Boga i żali się przed Nim na swoje cierpienia, w sławnym swoim „Hymnie o zachodzie słońca na morzu“:

„Smutno mi Boże! Dla mnie na zachodzie
Rozlałeś tęczę blasków promienistą,
Przedemną gasisz w lazurowej wodzie
Gwiazdę ognistą.
Choć mi tak niebo Ty złocisz i morze,
Smutno mi, Boże“!

Obok tych największych postawić możemy szereg innych wybitnych pisarzy naszych, którzy śpiewali Bogu na chwałę a bliźnim na pożytek, jak n. p. Ujejski w wybornym wierszu swoim p. n. »Anioł Pański«.

»Gdy bole rodzinne aż do dna wypieśnię,
A ciało, pielgrzymką stargane boleśnie,
Do ciszy trumiennej się skłoni:
Jak dzisiaj, tak kiedyś w mej śmierci godzinie,
Niech fleci pacholę, niech łąka mgłą płynie,
Kościółek na pacierz niech dzwoni.
Ostatni błysk oka za słońcem wyprawię,
Ostatnią łzę stoczę ku ziemi,
Konając, raz jeszcze kraj pobłogosławię
I usty wyjąkam blademi:
Anioł Pański« [1])!

---

[1]) »Skarbczyk poezyi polskiej«, wydany przez prof. Passendorfera (Lwów 1905. Dwa tomy), zawiera doskonały wybór wierszy religijnych i patryotycznych. Zwracam także uwagę na cytaty z autorów greckich, rzymskich i niemieckich w przytoczonem już dziele X. Grimmich'a (str. 238—244). Słusznie sądzi autor, że mówiąc n. p. o kłamstwie, powinien katecheta przypomnieć uczniom wiersze Iliady (IX. 312):

Ἐχθρὸς γάρ μοι κεῖνος ὁμῶς Ἀΐδαο πύλῃσιν,
Ὅς χ' ἕτερον μὲν κεύθῃ ἐνὶ φρεσὶν ἄλλο δὲ εἴπῃ;

W przekładzie Pawła Popiela:

»Równie ja bowiem owego nie cierpię, jak bramy Hadesa,
Któren w sercu inaczej ukrywa, a mówi inaczej«!

i to, co powiada Korneliusz Nepos o Epaminondasie: „adeo veritatis diligens erat, ut ne ioco quidem mentiretur«.

Prawda, że u tych samych pisarzy, którzy w niejednem dziele swojem wypowiadają uczucia religijne i myśli całkiem zgodne z nauką Kościoła, znajdujemy także wyrażenia z tą nauką sprzeczne; — ale stąd nie wynika bynajmniej, że katolicy nie mogą na nich się powoływać. Uczucia ludzkie, a zwłaszcza uczucia poetów bywają bardzo zmienne i wywierają wpływ ogromny na cały nasz sposób myślenia. Nie trudno też wytłumaczyć psychologicznie różnicę zapatrywań na kwestye religijne, którą napotykamy w mowach i pismach wielu ludzi genialnych, dlaczego n. p. Mickiewicz w epoce Towianizmu walczył z Kościołem »urzędowym«, jak go nazywał, albo dlaczego niejeden myśliciel, który w pewnym okresie swego życia odznaczał się głęboką religijnością, później przyswoił sobie poglądy wprost przeciwne pod wpływem namiętności lub zawodów doznanych. Żadne upadki i żadne odstępstwa nie mogą zachwiać powagą wiary; — natomiast podnosi jej powagę fakt, że najwięksi, najgenialniejsi ludzie widzieli w niej światło niebieskie, dopóki ich serca były spokojne, dopóki ich rozumu nie przyćmiła namiętność. Ilekroć takie wyznanie słyszymy, przypominają się nam słowa Tertuliana: »O testimonium animae naturaliter christianae«! Widzimy bowiem, że nauka Chrystusowa odpowiada potrzebom i właściwościom wrodzonym duszy ludzkiej i że w religii tej nie ma nic, coby usprawiedliwiało czynione jej zarzuty. Pokazuje się, że prawdy, najwięcej zwalczane przez nieprzyjaciół katolicyzmu jako wymysły niedorzeczne, przemawiają przecież do serca nawet nie wierzącym poetom i stają się składnikami ich dzieł najwybitniejszych: Goethe prowadzi nas w zakończeniu swojego »Fausta« do nieba katolickiego, w którem dusza bohatera dostępuje szczęśliwości wiecznej za przyczyną Najśw. Panny; romantycy niemieccy przyswoili sobie całą naukę Kościoła do poetycznego użytku: także i twórca „Lohengrin'a“ dał tej operze swojej osnowę, którą możnaby nazwać katolicką itd.

4. Takiego „testimonium animae naturaliter christianae“ dostarcza w szczególności dobra poezya dramatyczna, począwszy od Eschyla i Sofoklesa aż do czasów najnowszych. Już tragicy greccy wypowiadają w swoich chórach i przez usta swoich bohaterów o stosunku człowieka do potęg nadziemskich, które kierują jego losami i o jego obowiązkach moralnych tak rozumne i wzniosłe myśli, że i chrześcijanin może je powtórzyć. I tutaj da się stwierdzić prawdziwość słów św. Pawła: »Bo gdy pogani, którzy nie mają zakonu, z przyrodzenia czynią, co zakon ma: tacy, zakonu nie mający, sami sobie są zakonem, — którzy okazują dzieło zakonu napisane na sercach swoich« (Rzym II. 14—15). Kiedy ciemne tłumy ludu greckiego przypisywały panowanie nad światem istotom nie zawsze sprawiedliwym a często powodującym się namiętnościami ludzkiemi, — Sofokles głosi zawsze dobroć i sprawiedliwość Bóstwa: »Bogowie miłują dobrych a złych nienawidzą« (Ajas w. 132). Cierpienia, które zsyłają na ludzi, są albo karą za ciężkie przewinienia albo próbą zbawienną, po której łaska niebios podnosi znowu nawiedzonych: »Zgnębiwszy cię, podnoszą teraz znów bogowie« mówi Ismena do ojca (»Edyp w Kolonie« w. 380). A jak wzniosłe są słowa Antygony, w których usprawiedliwia się, dlaczego przekroczyła zakaz, wydany przez Kreonta: powołuje się ona na »nie spisane i niewzruszone prawa bogów«, których żadne ustawy ludzkie nie mogą unieważnić (Antig. w. 450 sqq.).

Niema wogóle żadnej pięknej tragedyi, któraby stawała w sprzeczności z nauką Kościoła o obowiązkach człowieka względem Boga i bliźnich. U Szekspira n. p. przebija się wszędzie świadomość, że żadna krzywda i zbrodnia nie ujdzie zasłużonej kary i że czyny ludzkie podlegają sprawiedliwemu sądowi Bożemu. Z drugiej zaś strony nie może podobać się dramat, obrażający uczucie moralne i nie czyniący zadość wymaganiu sprawiedliwości, — dramat, w którym zdeptaną i wyszydzoną jest cnota a zbrodnia cieszy się swoim tryumfem.

Sądzę, że ze wszystkich rodzajów literatury pięknej powinna katechetów zajmować najwięcej poezya dramatyczna, ponieważ ona wywiera wpływ największy na młodzież. Nie można wprawdzie zalecać kapłanom, żeby często bywali w teatrze, a zwłaszcza na przedstawieniach, zasługujących na potępienie ze stanowiska moralnego, ale zupełne ignorowanie teatru nie jest też rzeczą poradną. Odgrywał on zawsze rolę bardzo ważną w życiu umysłowem ludzkości, a jeżeli kto powinien liczyć się z jego wpływem, to właśnie duchowieństwo, żeby mogło wskazywać rodzicom i uczniom utwory, przyczyniające się do oświecenia i uszlachetnienia widzów, a przestrzegać przed tymi, które zasługują na miano niemoralnych i szkodliwych. Prawda, że dzisiaj mało kto udaje się w tym względzie po radę do księży, ale dlaczego mielibyśmy się wyrzec nadziei, że prędzej czy później zaczną ludzie znowu więcej uważać na nasze zdania także w sprawach świeckich? A może też doczekamy się dawno upragnionej zmiany przepisów szkolnych w tym kierunku, żeby uczniom wolno było uczęszczać do teatru tylko za zezwoleniem władzy szkolnej? Projekt taki podał do Rady szk. kr. także Wydział towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

I dzisiaj jednak głos katechety będzie miał pewne znaczenie w kwestyi teatru, jeżeli ludzie będą widzieli, że on czyta i umie ocenić najwybitniejsze przynajmniej utwory literatury dramatycznej, którymi zajmuje się cała inteligencya. Przeciwnie zaś nie podniesie to jego powagi, jeżeli wydawać będzie wyroki nie uzasadnione o głośnych pisarzach dawniejszych lub nowszych. Są n. p. księża, którzy widzą w Wyspiańskim niebezpiecznego pisarza antyreligijnego, a tymczasem jest to neoromantyk idealista, którego dziełom — a zwłaszcza »Klątwie« — można uczynić pewne zarzuty ze stanowiska katolickiego, który jednak nie występuje wyraźnie jako przeciwnik Kościoła i nie wywrze wpływu szkodliwego

na młodzież, tem bardziej, że fantastyczna jego symbolika jest dla niej — a po części i dla czytelników dojrzałych — nie zrozumiała.

5. Innego rodzaju argument, również godny uwagi, na poparcie swej tezy znajduję w zasadzie dydaktycznej, że w całem nauczaniu trzeba dążyć do koncentracyi, to zn., że trzeba łączyć wiadomości, których młodzież nabywa na lekcyach różnych przedmiotów, w jednem niejako ognisku. Jeżeli się tego nie czyni, jeżeli każda nauka ma swoją półkę osobną, oddzieloną od innych, traci wiedza, tym sposobem nabyta, przynajmniej połowę swojej wartości i daleko mniej budzi zajęcia. A zwłaszcza nauczanie religii nie wychodzi dobrze na tem, kiedy młodzież nie widzi żadnego związku między jego treścią a wiadomościami, któremi zbogaca się jej umysł na lekcyach języków klasycznych i nowszych, historyi powszechnej i naturalnej, logiki i psychologii. Daleko zaś lepiej zaczyna ona cenić tę naukę, kiedy spostrzega, że wszystkie umiejętności są w pewnym związku z religią, że one przyczyniają się do wyjaśnienia nauki Kościoła o duszy naszej, o wolnej woli, o sumieniu, o obowiązkach naszych i o całym planie stworzenia. Takie nauczanie religii jest zarazem najlepszą odpowiedzią na zarzut przeciwników Kościoła, że on nic nie daje ludzkości oprócz formułek bezdusznych i ceremonii, że dla niego nie istnieją sprawy najżywotniejsze dla wszystkich narodów, najwznioślejsze ich ideały, zdobycze umiejętności i tytaniczne wysiłki geniuszów. Przeciwnie — młodzież przekonywa się, że wszystko, co dobre i piękne, że wszystkie nauki i sztuki miały zawsze i mają najżyczliwszego protektora w Kościele, który pierwszy założył uniwersytety, przechował zabytki literatury klasycznej, popierał humanizm, umiał ocenić i użyć takich mistrzów, jak Rafael, Michał Anioł, Murillo, Tycyan, Bramante, Donatello, Sansovino, Signorelli i wielu innych, który też dobrze rozumie, iż wszystkie zdobycze ducha ludzkiego, wszyst-

kie odkrycia i wynalazki, począwszy od sztuki drukarskiej aż do lokomotywy i telegrafu, przyczyniają się pośrednio do pomnożenia chwały Bożej i do połączenia wszystkich narodów w jednej Owczarni.

Ks. Dr. Aleksander Pechnik.

W dyskusyi wypowiedział X. Jeż zapatrywanie, że przyklasnąć trzeba żądaniu referenta, aby katecheta nawiązywał do nauk świeckich w swoich wykładach i cytował filozofów i poetów przy sposobności.

X. Józefowicz proponuje wydanie pewnego rodzaju autologii dla katechetów.

X. Dr. Ratuszny uzasadnia potrzebę apologetyki dla uczniów. Młodzież bardzo wiele czyta, więc i katecheci powinni zapoznawać się z literaturą. Co do poetów, sądzi, że na nich trudno się powoływać, ponieważ pełno u nich sprzeczności i wiara ich bywa niestałą i niepewną.

X. Bystrzycki: katecheta powinien uczniom imponować swą wiedzą, co nie wymaga zresztą wielkiej uczoności. Już to samo imponuje młodzieży gimnazyalnej, kiedy ich katecheta zna treść podręczników świeckich. Dobrzeby też było, gdyby mógł dowiadywać się z Gaz. Kośc., które przedstawienia teatralne nie są stósowne dla młodzieży. Wkońcu wyraża życzenie, żeby pozwolono wszystkim katechetom szk. śr. czytać książki, zamieszczone na indeksie.

X. Junik poleca wydanie dzieła treści apologetycznej do czytania dla młodzieży.

X. Szulc radzi zapoznawać uczniów klas wyższych z filozofią, żeby nauczyli się oceniać krytycznie wykłady swoich profesorów.

X. Referent odpowiada X. Drowi Ratusznemu, że można powoływać się na zdania poetów, w których

wyznali swą wiarę, jakkolwiek gdzieindziej pod wpływem uczucia i namiętności wyrażają się inaczej o religii. Co się tyczy teatru, sądzi, że młodzież powinna uczęszczać tylko na przedstawienia utworów klasycznych, które są znane gronu nauczycielskiemu.

O nauczaniu Biblii.

Ref. ks. dr. Antoni Bystrzonowski.

Nie potrzeba długo rozwodzić się nad tem, że celem nauczania religii w naszych szkołach nie może być pamięciowe wyuczenie się teoretycznych formułek, lub choćby intellektualne przyswojenie sobie materyału naukowego, ale jest niem wykształcenie i wychowanie żywych członków mistycznego ciała Chrystusowego; Kościoła, dla których religia jest nie tylko wiedzą, oświecającą umysł, ale bardziej jeszcze pierwiastkiem, kształcącym całe ich życie, siłą, uświęcającą ich wolę, słońcem świecącem duszy i rozgrzewającem serce, jednem słowem nie martwą literą, ale duchem, ożywiającym i działającym w miłości. Do osiągnięcia tego celu zmierzają wszystkie przedmioty, wchodzące w skład nauczania religijnego w szkole, ale najwięcej oczywiście przyczynia się do niego katechizm, który stanowi nie tylko najważniejszą część, ale co więcej sam rdzeń i istotę nauki religii.

Katechizm katolicki to najcenniejsza na świecie książka, która wskazawszy cel i przeznaczenie człowieka, wskazuje zarazem środki do osiągnięcia go prowadzące; uczy, co czynić, od czego się powstrzymywać; uczy podstawowej wiedzy o tem, co złe, a co dobre, co warte pozyskania, a co odrzuconem być winno; uczy w co chrześcijanin ma wierzyć, czego się spodziewać, co ko-

chać, aby być zbawionym, jak żyć, aby życia użyć dobrze dla siebie i dla drugich na czas i wieczność, a wszakże to wiedza, bez której wszelka inna jest tylko połowiczna, a może stać się zgubną. Katechizm podaje gotowy kodeks najwznioślejszych, a jasnych pojęć etycznych, skutkiem czego wykształca sąd, wykształca sumienie, wykształca wolę, wyrabia postacie jednolite, jakby wykute z granitu, wytwarza cnoty, które nie tylko służą do osiągnięcia życia wiecznego, ale są jedyną istotną i bezpieczną podstawą życia doczesnego i wszelkich społecznych stosunków. Najgłębszy to traktat filozoficzny, któryby w zachwyt był wprawił mędrców starożytnego świata, najlepszy to poradnik wychowawczy i obywatelski, wskazujący jedynie pewną i skuteczną drogę, do wykształcenia umysłu i serca — nauka jego ma pierwszorzędne znaczenie zarówno dla dzieci jak dla umysłów dojrzałych, zarówno dla uczących się, jak dla nauczających, zarówno dla podwładnych jak dla panujących, którym nie mniej potrzebna bojaźń Boża, będąca „początkiem mądrości“.

Wobec tego, sądzimy, najświętszym jest obowiązkiem wszystkich, którym religijne wychowanie i wykształcenie młodzieży przypadło w udziale, do tego z całą gorliwością dążyć i o to wszystkiemi środkami sztuki pedagogicznej się starać, aby przedewszystkiem nauczanie katechizmu było skuteczne i owocodajne, aby jego znajomość stanowiła niewzruszoną podstawę dla dalszego religijnego kształcenia, by wyłożone w nim prawdy wyryły się w pamięci i pozostały w głębi duszy, jako stały czynnik i regulator całego życia. Wbrew zatem tu i ówdzie podnoszącym się głosom, aby naukę katechizmu jako rzekomo zabijającą ducha wiary, zastąpić czytaniem dzieł religijnych, zwłaszcza pisma św., musimy oświadczyć z całą siłą przekonania, że nie historya biblijna, lecz przedłożony przez Kościół katechizm jest właściwą i istotną książką do nauki religii dla uczniów katolickich; katolik bowiem nie wyszukuje sam nauki objawio-

nej w piśmie św., lub w historyi biblijnej, czerpiącej treść z pisma św., co trąci protestantyzmem, lecz otrzymuje takową od urzędu nauczycielskiego Kościoła, który mu ją podaje w krótkich, jasno określonych, pozytywnych prawdach. Nie znaczy to oczywiście, że katechizmowe uczenie religii musi być bębnieniem na pamięć suchych formułek dogmatycznych, których dzieci nawet może nie rozumieją, gdyż katechizm stanowi tylko szkielet, na którym ma katecheta rozwinąć żywą naukę religii. Przyswojenie sobie pewnych prawd, które chrześcijanin znać powinien, nie przeszkadza też bynajmniej w używaniu jakiejkolwiek metody naukowej, nie zabrania omawiania przykładów biblijnych, nie czyni trudności w urabianiu woli ucznia i w wyrabianiu jego charakteru. Twierdzeniem naszem chcemy tylko stanowczo zaznaczyć katolicki pogląd, że katechizm jest przy nauce religii rzeczą najważniejszą, i że nawet tam, gdzie, jak w klasach najniższych, podstawę i punkt ciężkości wykładu religii z natury rzeczy stanowić musi historya biblijna, nie jest ona sama dla siebie celem ostatecznym, ale służy jedynie do uzmysłowienia, uzasadnienia i ożywienia prawd katechizmowych i znakomitym jest środkiem do rozbudzenia większego zajęcia przy nauce i do wpłynięcia na wolę uczniów. To też niezależnie od obowiązującego obecnie w gimnazyum planu, który odłącza katechizm od historyi biblijnej i każe ich uczyć osobno, pozbawiając przez to jednego życia, a drugiej całej siły i głębokości, najlepszą i najrozumniejszą przy nauczaniu religii wydaje mi się metoda, łącząca umiejętnie obie te części jednego przedmiotu w jedną całość, któraby swą treścią, raz żywą i uroczą, jak w historyi biblijnej, drugi raz ścisłą i stale określoną, jak w katechizmie, naukę urozmaicała i żywemu słowu katechety dopomagała. Toż i św. Augustyn, w swym prześlicznym traktacie „De catechisandis rudibus“, każe naukę religii rozpoczynać od słów: »Na początku stworzył Bóg niebo i ziemię« i w tych słowach upatruje jakoby cały program katechi-

zmu, nie pozwala go rozdzielać od życia i historyi świata i człowieka, ale każe go brać w połączeniu z nimi tak, żeby życie pulsowało w jego głoskach i całą swą potęgą do umysłu i serca uczących się przemawiało. Jakaż nauka mogłaby silniej i skuteczniej oddziałać na duszę młodego człowieka? Słyszałem też od bardzo wytrawnych katechetów i sam to doświadczenie zrobiłem, że uczniowie daleko chętniej słuchają i uczą się katechizmu, jeżeli im jest na podstawie historyi biblijnej i w najściślejszym z nią związku udzielany, nie tylko dla tego, że tym sposobem wykład staje się żywszym i barwniejszym ale i dla tajemnego związku, jaki istnieje między obiema częściami, które, — że tak powiem — Bóg złączył, a człowiek chce rozłączyć. Czas by sobie powiedzieć naodwrót: »Co Bóg połączył, człowiek niech nie rozłącza i postarać się przedewszystkiem także dla gimnazyum o dobry na podstawie tej metody napisany podręcznik, w którymby jednak katechizm pozostał przewodnią nicią całego nauczania.

Jasną jest rzeczą, że przez to zasadnicze twierdzenie, określające stanowisko biblii w odniesieniu do katechizmu nie obniża się ważności i wartości nauki historyi biblijnej. Aby się o tem przekonać, wystarczy rozpatrzeć bliżej znamienite usługi, jakie ta ostatnia może i powinna oddać przy nauczaniu katechizmu, a co zatem idzie, przy moralno-religijnem wykształceniu uczniów. Do omówienia tych korzyści naprzód przystępujemy.

I.

a) Historya biblijna przyczynia się naprzód do uzmysłowienia i utwierdzenia prawd religijnych, które wykłada katechizm. Co tenże podaje w ogólnych, abstrakcyjnych twierdzeniach, to historya pokazuje na konkretnych przykładach, na postaciach żywych, które przed naszemi oczyma mówią i działają, jest zatem, pominąwszy ustępy czysto dydaktyczne, książką w żywych obrazach illustrującą katechizm. Kilka przykładów wystarczy,

aby nas przekonać o nieoszacowanych usługach, jakie historya biblijna wyświadcza w tym względzie nauczaniu moralno-religijnemu. Doświadczenie uczy, że można n. p. najwymowniej dowodzić dziecku, że Bóg jest wszechmocny, a ono przyjmie to obojętnie, nauczy się tego na pamięć bezmyślnie, ale nie przejmie się tą prawdą. Jeżeli zaś opowiemy mu z przejęciem i talentem rozdział o stworzeniu świata, kładąc nacisk na owo potężne: »Niech się stanie«!, które go z nicości wywołało, wywrze to na dziecku wrażenie wielkie i niezatarte, odczuje ono wówczas wszechmoc Stwórcy, podziwiać będzie Jego mądrość, dobroć i miłość, wypisane w całym wszechświecie, jakby we wspaniałej księdze, nauczy się wielbić opatrzność najwyższej istoty, z równą troskliwością czuwającej nad niezmiernemi ciałami, niebieskiemi, jak nad najsłabszą roślinką, co rozkwita z jutrzenką, a niknie z zachodem słońca. Teżsame rządy Bożej opatrzności pokazuje nam biblia rzec można namacalnie w powołaniu Abrahama, w historyi Józefa i Mojżesza, w całych dziejach narodu izraelskiego, w narodzeniu Dzieciątka Jezus itd.

Można też dzieciom powielokroć powtarzać, że należy rodziców słuchać i szanować; nie wyda to przecież takiego skutku, jak opowiedzenie stosownych rozdziałów z pisma św. Jak potężne wrażenie wywiera historya o Kainie i Ablu — obawa zgorszenia dzieci tą historyą, zdaniem katechetów — pedagogów jest przesadną, bratobójstwo Kaina nie demoralizuje z pewnością tak, jak choćby wiadomości dziennikarskie, owszem pokaże im do czego zdoła doprowadzić zazdrość, gdy się w sercu człowieka zagnieździ i zakorzeni, pouczy, że najkosztowniejszego daru Bóg nie przyjmie, jeżeli serce ofiarującego nieczyste, zła i przewrotna intencya, a jeżeli dziecko w skrytości coś złego uczynić zechce, przyjdzie mu na myśl wszechwidzące oko Boże i staną na pamięci słowa: »Kainie, cóżeś uczynił? Głos krwi brata twego woła do mnie!« Potęgę i znaczenie modlitwy, zanoszonej do Boga

przez sprawiedliwych wykazują cudowne skutki, jakie swojemi prośbami osiągnęli: Mojżesz, Eliasz, Zacharyasz, lub Kościół, modlący się za Piotrem w więzieniu.

Do czego doprowadzić może zuchwałe sprzeciwianie się łasce Bożej i zatwardziałość serca, wykazuje biblia na Kainie, Faraonie, Saulu, Judaszu, na całym zresztą ludzie izraelickim, przeciwnie historya Magdaleny, Piotra, Zacheusza, dobrego łotra na krzyżu, to świetlane przykłady, jak należy z łaski Bożej korzystać, i że Bóg sercem skruszonem nigdy nie wzgardzi. Czyż wewnętrzna przemiana nawracającego się pod wpływem łaski grzesznika może być piękniej opisaną, jak w przypowieści o marnotrawnym synu, który był umarł, a ożył, zginął był, a znalazł się? Czyż nieograniczone miłosierdzie Boże i bezmierna Jego litość dla pokutujących grzeszników może być w bardziej porywający sposób skreśloną, jak w obrazie ojca marnotrawnego syna? Przekonanie, że Bóg nagradza za dobre, a za złe karze według zasług każdego nie mało się wzmocni i bojaźń Boża spotęguje się w sercu, gdy uczniowie poznają z historyi biblijnej rozliczne przykłady sprawiedliwości Bożej, widocznej w karach, jakie spostkały pierwszych rodziców i cały ród ludzki, bratobójcę Kaina, grzeszne miasta Sodomę i Gomorę, złych synów Helego, Antyocha, zdrajcę Judasza, Ananiasza i Safirę, nielitościwego bogacza itd.

b) Historya biblijna wyjaśnia i rozwija wiele twierdzeń katechizmowych. Ten ostatni zbiera np. w kilka zdań wszystkie wiadomości o życiu Chrystusowem, o Jego latach dziecięcych i młodocianych, mówi króciutko, jak spełniał P. Jezus urząd nauczycielski, czem stwierdzał prawdziwość Swej nauki, co i dlaczego dla nas cierpiał, ale jakaż dopiero niewyczerpana kopalnia dla umysłu i serca odkrywa się przed nami, kiedy historya biblijna w naturalnej łączności, historycznym tokiem pocznie nam opowiadać o narodzeniu Zbawiciela, o dzieciństwie, o życiu publicznem, o męce i śmierci Jego, o założeniu przezeń Kościoła i o dziejach pierwotnych

tegoż Kościoła. Wtedy jaśniej i żywiej staje przed oczyma nieskończona złość i ohyda grzechu, za który Bóg cierpiał, nieskończona też dobroć i miłość Boga, który: »tak umiłował świat, że Syna Swego jednorodzonego dał«, — wtedy nie tylko poznajemy wyczerpująco cuda Jezusowe, ze wszystkimi towarzyszącymi im szczegółami, ale zdajemy sobie sprawę z bezpośredniego wrażenia, jakie one wywarły na świadkach i współczesnych, wtedy też dopiero możemy należycie zrozumieć pewność, ważność i prawdziwe znaczenie twierdzeń katechizmowych. Jakiejże wagi i znaczenia nabierają w oczach naszych wszystkie świadectwa, jakie Zbawiciel daje o Sobie, stwierdzając Swe Bóstwo, jeżeli zważymy, że te n. p. słowa: „Ja i Ojciec jedno jesteśmy“, — wypowiedział Pan nasz wobec rozwścieklonych żydów, którzy je uważali za bluźnierstwo i porwali kamienie, aby Nań ciskali lub, że stawiony przed sąd arcykapłana, wobec władzy, ustanowionej do strzeżenia zasadniczego dogmatu o jedności Boga, wobec szalonych wybuchów nienawiści a nawet wobec grożącej śmierci, Chrystus Pan słów Swoich nie odwołuje, ale zapytany najuroczyściej, bo z zaklęciem przez arcykapłana, czy jest Synem Bożym, daje odpowiedź potwierdzającą, choć wie, że najwyższa Rada uzna Jego słowa za bluźnierstwo, godne kary śmierci. A czy, — żeby jeszcze jednego użyć przykładu, — wiara w najwyższą władzę św. Piotra, udzielaną Mu przez Chrystusa Pana, nie zapuści głębszych korzeni w duszach młodocianych, jeżeli przy nauce historyi biblijnej zwrócimy uwagę na to, jak sam Zbawiciel odszczególniał niejednokrotnie św. Piotra wobec innych apostołów, jak oni uznawali wyraźnie tę jego władzę naczelną, wymieniając go na pierwszem miejscu, lub, odprawiając za niego publiczne modły, jak wreszcie sam Piotr korzystał po Wniebowstąpieniu Pańskiem z powierzonej sobie władzy nad całym Kościołem, występując w rozmaitych okolicznościach, jako rzecznik i głowa apostołów.

c) Bardzo ważne usługi oddaje nauka historyi biblijnej religii, gdy idzie o zastosowanie prawd katechizmowych do życia praktycznego, o czem będziemy jeszcze mówić w drugiej części niniejszej pracy. Tu dość nadmienić, że w historyi biblijnej znajdujemy reguły katechizmu w ich zastosowaniu do różnorodnych wydarzeń i warunków życia, mamy przed sobą dobro i zło w najrozmaitszych personifikacyach, skutkiem czego woli naszej nie brakuje silnych pobudek i potężnie działających bodźców do naśladowania cnoty i nienawiści występku, bo tu przedewszystkiem da się zastosować zasada: »verba velant, exempla trahunt«. Nie tylko miłosierny Samarytanin, lecz także sprawiedliwy wśród ogólnego zepsucia Noe, wierny, zgodny i bezinteresowny Abraham, Job poddany doskonale woli Bożej, przebaczający Ezaw, skruszony Dawid, Salomon, proszący o mądrość, Szczepan, umierający za Chrystusa, apostołowie, odbierający chłostę, z weselem, »iż się stali godnymi dla imienia Jezusowego zelżywość cierpieć«, wszyscy oni wołają na każdego z nas: »Idź i czyń tak samo!« Przedewszystkiem jednak życie Chrystusa Pana, który dla nas stał się człowiekiem, aby nam pokazać, jakim człowiek według myśli Bożej być powinien, jest niewyczerpanym źródłem oświecenia religijnego i moralnego uświęcenia, z którego katecheta nieustannie musi czerpać, jeżeli chce w duszach młodocianych wyryć choć słaby wizerunek, choć nieudolne podobieństwo niezrównanego ideału Chrystusa, jeżeli zechce uczniów swoich przetworzyć na modłę Tego, który ich stworzył.

d) W końcu historya biblijna przyczynia się do oświecenia religijnego przez to, że daje uczniom wejrzeć w rozwój objawienia Bożego, w łączność, jaka zachodzi między starym, a nowym testamentem, a tak odsłania cudowny plan zbawienia, jaki Bóg w przepaściach wieczności powziął dla odkupienia upadłego rodu ludzkiego; pokazuje, jak ten plan w biegu czasu rozwijał się z Boską mądrością i miłością i jak go wreszcie urzeczy-

wistnił przedziwnym sposobem. Z nauki biblijnej poznaje uczeń, jak od upadku pierwszego człowieka, pod kierownictwem wszechmocy i miłości Bożej, wszystko, a wszystko zmierza, dąży, sposobi się do Chrystusa i do odkupienia, jak obietnice mesyańskie z początku jeszcze dość ciemne i ogólnikowe, z czasem przez dodanie nowych szczegółów, stają się coraz wyraźniejsze i pewniejsze, jak rozliczne figury i typy starego zakonu przedstawiają już naprzód Mesyasza w pewnych, choć niedokładnych jeszcze rysach i kształtach, jak przepowiednie proroków jasnemi i wyraźnemi słowy wskazują przyszłego Odkupiciela, aż wreszcie w pełności czasu Jednorodzony Syn Boży staje się człowiekiem, przynosi ludziom odkupienie i zbawienie.

Uczeń nabiera przekonania, że cały stary zakon, w swoich urządzeniach, w dziejach ludu żydowskiego i w rozmaitych osobach nie był niczem więcej tylko figurą, wskazówką Jezusa Chrystusa, przygotowaniem i zapowiedzią nowego zakonu, »cieniem rzeczy przyszłych« — jak mówi apostoł Paweł św., że zatem Jezus Chrystus jest centralnym, środkowym punktem wszystkiego rozwoju rodu ludzkiego, słońcem dziejów świata i »sprawą wieków wszystkich«. Poznanie najważniejszych figur i typów starego zakonu ma jeszcze i tę dobrą stronę, że prowadzi uczniów do lepszego zrozumienia liturgii Kościoła św., wielu wyrażeń w modlitwach i pieśniach kościelnych, jak np. w litanii loretańskiej, lub o Najświętszym Sakramencie, które bez wglądnięcia w typikę starego zakonu byłyby dla nich niedocieczoną osłonięte tajemnicą.

Z tego, co powiedziano, dostatecznie wynika, że historya biblijna, pozostając zawsze w najściślejszym związku z nauką katechizmu, ma w wykształceniu religijnem bardzo ważne do spełnienia zadanie: ożywia i użyźnia naukę katechizmu, czyni go przystępniejszym i zrozumialszym, tem samem zwiększa jego wpływ na wolę i serce, bo go uczniowie raczej wyrozumieniem

i głębokiem uczuciem, a nie samą tylko pamięcią ogarniają, co wszystko umożliwia osiągnięcie wielkiego celu wszelkiego religijnego nauczania, jakiem jest rozbudzenie w uczniach dążności i zapału do życia moralno-religijnego.

II.

Rozumie się samo przez się, że wszystkie wzmiankowane przez nas korzyści z nauczania biblii wtedy tylko zostaną osiągnięte, jeśli katecheta przy udzielaniu tej nauki należytą posługiwać się będzie metodą. W tym względzie zgodnie z metodyką trzeba naprzód rozróżnić pomiędzy kursorycznem, a statarycznem opracowaniem ustępów biblijnych. U nas wskutek braku dostatecznej ilości godzin, przeznaczonych na naukę religii, wypadnie niejednokrotnie opracowywać opowiadania biblijne kursorycznie. Katecheci-pedagodzy polecają przerabiać kursorycznie w niższych klasach szkół ludowych ustępy biblijne, pouczające o zdarzeniach, żywo dzieci interesujących, ale zbędnych tj. takich, których wiadomość do zbawienia nie jest konieczną.

W tym wypadku potrzeba po odpowiedniem przygotowaniu i zapowiedzeniu lekcyi opowiadać ustęp biblijny częściami mniejszymi, wplatając w tok opowiadania niezbędne, byle krótkie wyjaśnienia, poczem należy ustęp odpytać zdaniami i wyprowadzić zeń zastosowania. Dopiero w klasach wyższych można opowiadać dłuższe ustępy i żądać ich powtórzenia od któregoś z uczniów w całości, bez zadawania pytań. Odpytania takiego — w pierwszej, czy drugiej formie — opuszczać się nie godzi, wyjąwszy, gdy po opowiedzeniu można uzmysłowić rzecz na obrazku, bo wówczas lepiej odpytać wygodnie w całości na tle obrazka i podać zastosowanie. W wyższych klasach ludowych, przy kursorycznem powtarzaniu ustępów, znanych z lat poprzednich, wskazaną jest rzeczą, odpytywać wprost uczniów, dodać przy tem konieczne wyjaśnienia i wysnuć zastosowania, a potem dopiero zadać rzecz do wyuczenia się w domu. Przy ta-

kiem odpytywaniu ex abrupto, katecheta wiele może skorzystać, bo będzie się mógł przekonać, co uczniowie dobrze zrozumieli i zapamiętali z lat poprzednich, a czego nie, z czego łatwo wysnuje wniosek, w czem powinien swój wykład na niższych latach nauki uzupełnić, względnie poprawić.

Przy opracowaniu statarycznem, któremu bezwzględnie należy się pierwszeństwo, jeżeli idzie o to, aby z danego ustępu wyciągnąć wszystkie dla nauki i religijnego wykształcenia korzyści, większość pedagogów niemieckich, w myśl ks. biskupa Knechta (Praktischer Komentar zur biblischen Geschichte) rozróżnia pięć formalnych stopni lekcyj, mianowicie: 1) przygotowanie, względnie nawiązanie, 2) opowiadanie (propositio), 3) wyjaśnienie (explicatio), 4) skupianie i 5) zastosowanie, a podczas gdy jedni kruszą kopie za tego rodzaju nauczaniem i domagają się go zawsze, gdyż tylko w taki sposób wykładana historya biblijna wywiera wpływ wychowawczy, innym nie podoba się metoda niemiecka, obejmująca: Worterklärung, Sacherklärung, Auslegung, Nutzanwendung, a nawet oburza ich tego rodzaju traktowanie opowiadania, jako rzeczy martwej, jako czegoś w rodzaju ustępu z czytanki niemieckiej, lub greckiej. Co do nas, brakuje nam doświadczenia do zabrania głosu w tej sprawie, nie czujemy się też dosyć kompetentni, by rozstrzygać rozmaite kwestye natury technicznej: kiedy np. należy udzielać wyjaśnienia, czy — jak chcą jedni — dopiero po opowiadaniu, czy też — jak utrzymują drudzy — niektóre wyjaśnienia dłuższe, a konieczne do zrozumienia nowej lekcyi powinno się dawać już w przygotowaniu przed opowiadaniem, inne (słowne, krótkie), wśród samego opowiadania, jeszcze inne, (wynikowe) po opowiadaniu; czy opowiadać należy raz, czy w pierwszym i drugim roku nauki dwa razy, kiedy ma się odbywać powtarzanie, czy w całości, czy też częściami, czy na pytania ze strony katechety, lub bez zadawania tychże, czy i kiedy warto jeszcze przerobioną

część odczytać z podręcznika, to są wszystko rzeczy, co do których własnego, wyrobionego zdania nie mamy. Sądzimy jednak, iż niezależnie od tego, czy ktoś jest zwolennikiem, czy przeciwnikiem stosowania pięciu formalnych stopni Herbarta — Zillera, każdy zgodnie z logiką i z naturą rzeczy przyznać musi, iż cel, jaki przez nauczanie historyi biblijnej osiągnąć chcemy, w przeważnej mierze zależeć będzie od poprzedniego dobrego opowiadania, dokładnego wyjaśnienia i zastosowania, jakie uczeń, czy samodzielnie, czy przy pomocy katechety z danego ustępu wyprowadzi. Dlatego w wykładzie niniejszym ograniczymy się do trzech powyższych dydaktyczno-pedagogicznych funkcyi.

a) Ponieważ największa część ustępów biblijnych, jak sam tytuł wskazuje, zawiera treść historyczną, a najprostszym sposobem udzielania drugim wiadomości historycznych jest opowiadanie, przeto kardynalnym warunkiem przy wykładzie historyi biblijnej, na jakimkolwiek stopniu nauki, musi być żywe słowo katechety. Odpowiada to nie tylko charakterowi przedmiotu, lecz także katolickiej tradycyi, wedle której »wiara z słuchania« płynie, a nie z czytania. Katecheta nie może wyręczać się książką, która nie tyle ma być podręcznikiem do nauki, ile raczej służy jako notatka do lepszego zapamiętania tego, co uczniowie w szkole słyszeli. Widoczne są korzyści, płynące z opowiadania historycznych ustępów: katecheta swobodnie wykładający zwraca wszystkich oczy na siebie, przykuwa uwagę uczniów, chętnie i z natężeniem słuchających dobrego opowiadania, ułatwia im trafne zrozumienie i dobre ujęcie wypadku historycznego, rozbudza szczery współudział słuchaczów w opowiadanych zdarzeniach, w uczuciach i losach działających w nich osób. Ażeby dobrze i swobodnie opowiadać, powinien katecheta przygotować się na każdą lekcyę i treść jej przyswoić sobie dokładnie, podług brzmienia historyi biblijnej. Nie wystarczy znać w ogólności treść lekcyi, trzeba ją także posiadać w tej formie,

w jakiej ją podaje książka, w przeciwnym razie będzie się katecheta przy opowiadaniu często od książki oddalał, będzie zapominał rozmaitych szczegółów, będzie się poprawiał i uzupełniał, wracając do rzeczy zapomnianych, a przez to będzie uczniów tylko bałamucił i do nauki zniechęcał. Nie może być nawet mowy o żywym i zajmującym wykładzie, jeżeli katecheta nie włada zupełnie dobrze, wedle brzmienia słów i wedle związku, materyałem, o którym ma mówić. Spełnienie tego warunku, jakkolwiek kosztować musi trochę pracy, nie natrafia znów na zbyt wielkie trudności; wystarczy, aby katecheta zapamiętał sobie dobrze każdorazową lekcyę, a po kilku latach będzie znał całą historyę biblijną na pamięć i coraz mniej potrzebować będzie czasu i zużywać trudu do bezpośredniego przygotowania. Ale nawet najbardziej wyrobiony i najzdolniejszy katecheta doświadczy i przyzna, że przygotowane lekcye były lepsze i płodniejsze, niż nieprzygotowane i że ilekroć z jakiegokolwiek powodu wykładał historyę biblijną bez przygotowania, opuszczał szkołę z przeświadczeniem: byłoby lepiej poszło, gdybym był lepiej przygotowanym.

Nie powinien też katecheta przy wykładzie mówić zbyt głośno, bo to nie przyczynia się wcale do podniesienia uwagi i skupienia w klasie. Jeżeli katecheta sam robi tak wielki hałas, że go można słyszeć na ulicy, nic dziwnego, że uczniowie, ogłuszeni i oszołomieni jego krzykiem, przestają uważać, nie rzadko rozpoczynają między sobą rozmawiać. Słusznie też powiedziano, że jeżeli katecheta jest zawsze głośny, wtedy uczniowie mają wewnętrznie ciężki słuch, ale, skoro wykłada głosem umiarkowanym, panuje na godzinie religii uroczysta cisza, a uczniowie zmuszeni są do uwagi.

Jeżeli idzie o wewnętrzne właściwości i zalety dobrego opowiadania, to można je streścić w trzech określeniach. Opowiadanie biblijne powinno być jasne, żywe i pełne godności.

Żądanie jasności odnosi się zarówno do słów, jak do treści: katecheta powinien się posługiwać językiem prostym i zrozumiałym dla swoich słuchaczów, nie potrzebuje jednak w zasadzie odstępować od pisma św., przytaczając teksty, chociaż może i powinien uczynić tekst zrozumiałym, np. przez opisanie imiesłowów całemi zdaniami, przez krótkie wyjaśnienie wyrażeń niezrozumiałych, lub zastąpienie ich innemi, zrozumialszemi, podczas, gdy przy powtarzaniu wyrażenia biblijne mogą być zachowane. Niech katecheta rzecz swoją opowiada powoli i wyraźnie, byle nie ślamazarnie, niech sobie ją jasno rozłoży, tak, by w jego opowiadaniu nie było żadnych przerw i luk dla myśli słuchaczy, lecz by jedno z drugiego naturalnie wypływało; okoliczności uboczne, towarzyszące akcyi i rozjaśniające ją, niech zręcznie wplata na swojem miejscu w tok opowiadania, by cała historya nie straciła potrzebnej przejrzystości. Jasność wymaga wreszcie, aby opowiadanie było o ile możności krótkie i zwięzłe; katecheta nie powinien mówić za rozwlekle i za szeroko tak, żeby pomiędzy gałęziami nie było widać drzewa, nie powinien wtrącać uwag moralnych, bo na razie idzie tylko o trafne zrozumienie zdarzenia biblijnego, a nie o nauki i reguły, jakie z niego należy wyciągnąć; wreszcie nie wolno wdawać mu się w niepotrzebne szczegóły i dziecinne drobnostki, które odwodzą uwagę od głównego przedmiotu, zajmując wyobraźnię słuchaczy, kosztem pojęcia i zrozumienia całości. Najdoskonalszy wzór jasności i przejrzystości zostawił nam sam Boski Zbawiciel w swoich podobieństwach i przypowieściach.

Opowiadanie winno być plastyczne, poglądowe, ożywione wyobraźnią i intuicyą tak, aby dzieci patrzały na zdarzenie i działające w nim osoby, słyszały ich mowę i odpowiedzi, wnikały w ich duszę i z niemi współczuły. W tym celu katecheta winien się posługiwać zdaniami krótkiemi, mową wprost, a nie — jak się to często dzieje — zależną, winien starać się o dobrą modulacyę

i zmianę głosu, a w pewnej mierze nawet ruchami i gestami sobie pomagać do żywego przedstawienia rzeczy, byle tylko nie wpadł w teatralność, śmieszne pozy, pretensyonalność, lub afektacyę, coby go wobec młodziutkich słuchaczy ośmieszyło.

Ponieważ uczniowie nie zdołają jeszcze sami wniknąć w głąb duszy działających osób, katecheta uwydatni w kilku słowach genezę ich stanów psychologicznych i umożliwi uczniom zrozumienie tychże, tak naprzykład przedstawi żywo stan duszy pierwszych rodziców zaraz po ich upadku, ich wewnętrzny niepokój i trwogę, odmaluje ich uczucia przy opuszczeniu raju, strach i obawę uczniów w czasie burzy na morzu, niedolę ubogiego Łazarza, i t. p., aby uczniowie, uprzytomniając sobie uczucia działających lub cierpiących osób i wnikając w ich stany psychologiczne, tem głębiej całą rzecz zrozumieli i tem wierniej zatrzymali ją w pamięci.

Wreszcie opowiadanie biblijne powinno być pełne godności i namaszczenia, bo wszakże treść jego zaczerpnięta z pisma św., jest częścią słowa Bożego, powinno świadczyć o wewnętrznem przejęciu się opowiadającego i tchnąć tym uroczystym nastrojem, jakim godzina nauki religii różnić się powinna od innych przedmiotów tak, jak niedziela od innych dni tygodnia. Słusznie też powiedzieć można, że, gdy treść historyi pełna życia przenika samego nauczyciela i miłość do dzieci, którym chce podać owoce z drzewa żywota, rozpala jego serce, gdy w jego postawie, w tonie głosu, na twarzy i w oczach, w które słuchacze uważnie się wpatrują, nie zimno i obojętność, lecz raz radość, to znów boleść, raz powaga, raz łagodność, — jak tego przedmiot wymaga — się odzwierciedlają, wtedy słowa jego z serca płynące trafiają do serc, porywają je za sobą i wywołują podniosły nastrój, odpowiedni uczuciom, które jego samego przejmują.

Ale takich rezultatów tylko wtedy spodziewać się można, jeżeli katecheta, przejęty zupełnie swoim przed-

miotem, widzi w nauczaniu religii prawdziwą służbę Bożą, a pamiętając o tem, że sam przy całej swojej wiedzy i zręczności nie zdoła nawet jednej duszy poprawić wewnętrznie przed Bogiem, z czystym zamiarem, pokorą, ufnością, i z niezmordowaną pracą, łączy gorącą i nieustanną modlitwę o błogosławieństwo Boże w nauczaniu dla siebie, o owoce nauczania dla swoich uczniów. Taka »ustawiczna prośba sprawiedliwego« sprowadzi niezawodnie urodzaj od Boga, a przedewszystkiem w jego własnem sercu rozpali ognisko świętej gorliwości o zbawienie dusz młodocianych i najsilniejszym, bo nadprzyrodzonym węzłem miłości skojarzy katechetę z uczniami.

b) Jasne, przejrzyste, i plastyczne opowiadanie przyczynia się niesłychanie do zrozumienia historyi biblijnej, ale nie może zastąpić potrzebnych, specyalnych objaśnień. Należy się dobrze zastanowić nad tem, co i jak należy uczniom objaśnić, bo to nie zawsze jest rzeczą łatwą i wymaga wiele rozwagi i uwagi. Z reguły trzeba uczniom wyjaśniać wszystko, co do zrozumienia historyi biblijnej jest konieczne, a więc naprzód wyrażenia, których nie znają i niezwykłe zwroty, których nie rozumieją, a których pełno w historyi biblijnej n. p. krew woła, smagać skorpionami, wyjąć tram z oka i t. p. Często potrzebne są do zrozumienia opowiadania biblijnego choć krótkie objaśnienia o zwyczajach, obyczajach, prawnych stosunkach ludu żydowskiego. Kto np. nic nie wie o prawie pierworodztwa u Żydów i nie zdaje sobie sprawy z tego, jakie miało znaczenie błogosławieństwo ojcowskie u patryarchów, ten nie zrozumie dobrze historyi Ezawa i Jakóba, tak samo, komu obce jest urządzenie świątyni jerozolimskiej i sposób odprawienia służby Bożej u Żydów, temu wiele szczegółów pozostanie niejasnych w historyi o zwiastowaniu narodzin poprzednika Chrystusowego.

Nie można też zupełnie pomijać szczegółów geograficznych, dotyczących miejsca, na którem rozgrywała

się akcya historyi starego, lub nowego testamentu. Trzeba coś wspomnieć o najważniejszych miejscowościach n. p. o Morzu martwem, o jeziorze Genezaret i t. d., jakkolwiek te uwagi geograficzne, tak samo jak wyjaśnienia archeologiczne i historyczne, należy w niższych zwłaszcza klasach ograniczyć do najpotrzebniejszych i pomijać w nich aparat naukowy.

W dzisiejszych czasach, kiedy w imię nauki, mającej stać rzekomo w sprzeczności z opowiadaniem biblii, ludzie niedouczeni i złej woli lubują się formalnie w wykazywaniu tych mniemanych sprzeczności między wynikami badań, a pismem św. i nauką Kościoła, zdarzyć się łatwo może, że już dziecko usłyszy w domu najfałszywsze zdanie np. o początku świata, o upadku pierwszych rodziców i t. p., pierwej niż przyszło do szkoły i nim mu katecheta w należytem świetle te wypadki przedstawił. Wobec takich dzieci katecheta, zwłaszcza w szkołach wydziałowych i średnich, nie zadowoli się przy wyjaśnieniu historyi biblijnej prostem odczytaniem, lub opowiedzeniem danego ustępu, ale będzie musiał wystąpić w roli apologety i czynione pismu św. zarzuty jasno i wyczerpująco zbić i odeprzeć.

Nie ulega wątpliwości, że każdy poszczególny ustęp historyi biblijnej, będąc cząstką objawienia Bożego, zawiera w sobie głęboką treść dogmatyczną, lub moralną, i że ostatecznie dla naszej duchowej korzyści, dla oświecenia i ugruntowania nas we wierze, został napisany: „albowiem cokolwiek napisano, ku naszej nauce napisano“ (Rom. XV. 4). Tę treść naukową zeń wydobyć i uczniom ją pokazać, zwrócić ich uwagę na ten najściślejszy związek, jaki zachodzi pomiędzy historyą biblijną, a nauką wiary i obyczajów, wyzyskać umiejętnie te wszystkie fakta i orzeczenia biblijne, które stanowią szczególną siłę dowodową dla fundamentalnych prawd katolickich o Boskości Jezusa Chrystusa, o Boskiem założeniu Kościoła, o prymacie i t. d., a tem samem pogłębić i utwierdzić religijne przekonania uczniów, to bezwątpienia naj-

ważniejsze do spełnienia zadanie przy wyjaśnianiu historyi biblijnej. Gdzie to zadanie nie stoi ciągle na pamięci, tam katecheza biblijna gubi się w tej gadaninie, której znikomy owoc polega tylko na nieokreślonych uczuciach i zamazanych wyobrażeniach.

Wiadomo, że wiele zdarzeń, osób i urządzeń biblijnych ma znaczenie allegoryczne, są one faktycznie proroctwami i symbolami zdarzeń, osób i urządzeń przymierza, łaski, lub królestwa chwały Bożej i za takie uważa je wyraźnie pismo św., mówiąc np. o kapłaństwie Melchizedecha, lub o budowie przybytku przez Mojżesza; wiadomo, że prześliczne podobieństwa i przypowieści Chrystusowe nie zostały wygłoszone same dla siebie, lecz dla głębokich prawd, w nich zawartych, które przez nie stają się jasnemi i zrozumiałemi, wiadomo, że wiele n. p. cudów Chrystusowych da się bardzo pięknie wytłumaczyć w znaczeniu duchowem, czyli mistycznem i że to tłumaczenie ma za sobą w Kościele bardzo starą tradycyę. Katecheta przy tłumaczeniu historyi biblijnej zwróci uwagę uczniów na ten allegoryczny charakter wielu wydarzeń, rozwinie prawdziwe znaczenie przypowieści Chrystusowych, wytłumaczy niektóre fakta także w ich znaczeniu duchowem i mistycznem, tam zwłaszcza, gdzie się to da zrobić bez naciągania tekstu i gdy znaczenie historyczne i dosłowne zostało już poprzednio wyjaśnione. Katecheta położy zwłaszcza nacisk na dokładne traktowanie proroctw i figur, na co katechizm tylko mimochodem wskazuje. Uczniowie powinni już z nauki starego testamentu wynieść niezachwiane przekonanie, że Chrystus Pan jest ogniskiem całej historyi świata, że już w Starym zakonie wszystko do Niego zmierzało, że w Chrystusie i w nowym zakonie, przypieczętowanym Jego Krwią, a następnie w Kościele katolickim spełniło się wszystko, co w starym zakonie było obiecane i zaznaczone. Oczy uczniów będą wobec katechety jaśniały w radosnej i natężonej uwadze, gdy im pokaże przy odpowiednich ustępach, jak i w czem Abel,

Melchizedech, Izaak, Józef, Mojżesz, Dawid są figurami Chrystusa, arka Noego figurą Kościoła Chrystusowego, przejście przez Morze Czerwone obrazem chrztu św. pascha i manna figurami Komunii św. i t. d. Wspaniała typika starego zakonu jest dla religijnego kształcenia się skarbcem drogocennym, którego się przed dojrzalszymi uczniami nie powinno zamykać. Także nowy testament zawiera niejedną figurę, którą taksamo trzeba tłumaczyć, jak n. n. łódka Piotrowa, bogaty połów ryb i t. p. Nie wystarczy jednak kilku słowy wskazać na symboliczny charakter odnośnej historyi, lecz trzeba punkta porównania wyraźnie zaznaczyć i uwydatnić zgodność symbolu oryginałem. Można się przytem, jeżeli czas pozwoli, posługiwać metodą heurystyczną, naprowadzając dojrzalszych uczniów, by sami główne punkta porównania wyszukiwali. Z drugiej strony trzeba na to baczną zwracać uwagę, aby główne momenty porównania od razu odpowiednio zostały uwydatnione, inaczej wyszukiwanie paralelizmów pomiędzy figurą a oryginałem może przejść w zabawkę przez akcentowanie podobieństw pobocznych, zanadto wyszukanych i naciągniętych.

Wreszcie powinien katecheta przy wykładzie historyi biblijnej na to bacznie uważać, aby jego wyjaśnienie i we wszystkich szczegółach było zgodne z nauką Kościoła. Jak ów podskarbi możnej królowej etyopskiej, czytając po drodze proroctwa Izajasza, zapytany przez Filipa, czy rozumie, co czyta, odpowiedział: »Jako mogę rozumieć, jeśli mi kto nie pokaże«, — tak i my nie rozumiemy głębszego znaczenia pisma św., a jako Etyopczykowi, pragnącemu zbawienia, posłał Duch św. dyakona Filipa, aby wyłożył znaczenie przeczytanego ustępu i główne prawdy wiary, tak i nam dany jest Kościół, kierowany przez Ducha św., jako nieomylny nauczyciel wiary, stróż i tłumacz objawienia Bożego. Musimy przeto słowo Boże tłumaczyć w myśl nauczycielskiego urzędu Kościoła i duchu tradycyi kościelnej, jeżeli przy wykładaniu historyi biblijnej nie chcemy błądzić i naszych

uczniów fałszywie nauczać. Byłoby haniebnem sprzeniewierzeniem się naszemu posłannictwu, gdybyśmy subjektywne poglądy naszej drobnej mądrości ludzkiej chcieli kłaść na miejsce tłumaczenia Kościoła.

c) Koroną pracy katechetycznej przy nauczaniu bibli, ma być praktyczne zastosowanie poznanej nauki do życia. Wiadomo, jak wiele zależy na tem, by dzieci prawd religijnych nie uważały za coś oderwanego, lecz umiały je stosować do życia i nauczyły się żyć po chrześcijańsku. Gdzie tego brak, gdzie nauka religii przestaje na wyjaśnieniu i wyuczeniu na pamięć prawd katechizmowych, lub samych faktów biblijnych, tam przestaje być światłem ducha, siłą woli, mistrzynią życia, przestaje być owym kwasem ewangelicznym, przetwarzającym całe życie prywatne, rodzinne i społeczne, a spada do rzędu zwykłych przedmiotów książkowych, jak gramatyka itp., zatem nie prowadzi dusz do zbawienia, nie odpowiada swemu celowi głównemu. Trzeba zatem koniecznie nauczać biblii w ten sposób, aby się stała modłą i prawidłem życia, aby posuwała uczniów naprzód w ich duchowym rozwoju, aby im dopomogła do wyrobienia w sobie zasad moralnych i do wykształcenia charakteru.

To wielkie do osiągnięcia zadanie powinno przyświecać katechecie we wszystkich opisanych już funkcyach dydaktycznych: przy opowiadaniu, przy wyjaśnianiu historyi biblijnej, ale zwłaszcza wówczas, gdy pobudza swych uczniów do zrobienia zastosowania praktycznego. Zastosowanie praktyczne na tem polega, by uczeń, wnikając w psychologiczne stany osób biblijnych i czytając w ich duszach, jakby w księdze otwartej, przestał je uważać za coś dla siebie obcego i dalekiego, na nich poznawał życie, owszem znajdywał cząstkę swego, własnego, wewnętrznego »ja«. Trzeba, żeby sobie powiedział: tua res agitur, o ciebie tu idzie. Co napisano, dla twojej nauki napisano, dla ciebie jest zwierciadłem; pokusy i walki, błąkanie się i nawrócenie, obietnice i niewierności są także twej duszy historyą, opisane dla twego

samopoznania, twojej przestrogi i zachęty. Trzeba, ażeby się zapytał, czy moja wiara taka silna jak Abrahama, moja miłość tak bezinteresowna jak Mojżesza, moja skrucha tak wielka jak Piotra, czy tylko u Jakóba, Ananiasza kłamstwo było szkaradne i karygodne, czy nie u mnie także?

Polega więc zastosowanie moralne na tem, że uczeń poznaną przez wyjaśnienie ogólną zasadę moralności, stosuje w szczegółowym przypadku do samego siebie, do swoich indywidualnych stosunków życiowych, do swoich skłonności, kształcąc w ten sposób własne sumienie i własne moralno-religijne życie. Słusznie też profesor Weber nazwał zastosowanie praktyczne wyszkoleniem sumienia, gdyż sumienie jest właśnie zastosowaniem prawa poznanego do szczegółowego uczynku, albo sądem rozumu o zgodności lub niezgodności naszego działania z prawem. Ten wpływ, jaki zastosowanie praktyczne wywiera na rozbudzenie i wykształcenie naszego sumienia, najlepiej wykazuje jego potrzebę, gdyż ostatecznie cała wartość człowieka zależy na prawem, pewnem i delikatnem sumieniu.

Katecheta dopomoże uczniom jak najczęściej robić zastosowania praktyczne, pouczając ich, aby porównywali swój sposób myślenia i postępowania z ogólną zasadą moralną, wysnutą z opowiadania biblijnego, aby swoje dążenia, mowy, uczynki i opuszczenia stawiali obok podanych im w biblii przykładów, godnych naśladowania lub pogardy, przedłoży im do odpowiedzi trzy następujące pytania: jakbyś się był powinien zachować wobec tej prawdy lub tego przykładu, jak zachowałeś się rzeczywiście, jak się chcesz zachować w przyszłości? Im lepiej potrafi katecheta razem z uczniami takie porównanie w kilku dobitnych rysach przeprowadzić, wniknąć w dusze i pobudzić wolę słuchaczy, tem pewniej w odpowiedzi wypłyną same ze siebie akty skruchy, wiary, nadziei, miłości, dziękczynienia, dobrych postanowień. Gorące słowo i żywa zachęta katechety utrwali jeszcze

w duszach słuchaczy te dobre usposobienia i szlachetne uczucia, których zewnętrznym wyrazem będzie jakieś praktyczne postanowienie, możliwe do wykonania tego samego jeszcze dnia, lub w najkrótszym czasie.

Praktyczne zastosowanie robi się z reguły na końcu katechetycznego opracowania lekcyi, a zatem po objaśnieniu. Gdy jednak katecheta spostrzeże, że objaśnienie pewnego punktu zrobiło na uczniach wielkie wrażenie, powinien natychmiast ten pomyślny nastrój wyzyskać i przez zastosowanie praktyczne wywołać dobre postanowienia, a potem dopiero wrócić do dalszego objaśnienia pozostałych momentów. Wiele lekcyj biblijnych nadaje się do rozmaitych praktycznych zastosowań, nie jest jednak rzeczą wskazaną na tej samej godzinie przytaczać wszystkie możliwe, lepiej zadowolić się jednem i to tem, które jest dla uczniów najstosowniejsze, a inne zastosowania praktyczne będzie można przytoczyć przy powtórzeniu tejsamej lekcyi.

Historya biblijna, stawiając nam przed oczy w żywych postaciach i wymownych przykładach nadobność cnoty i szpetność występku, nieustanną nastręcza sposobność stosowania ogólnych, moralno-religijnych prawd do naszego własnego życia. Skutkiem tego więcej, niż którakolwiek inna nauka, przyczynia się biblia do rozbudzenia sądu sumienia, wyrobienia zasad moralnych, spotęgowania zmysłu i życia religijnego, a przez to do doczesnej i wiecznej szczęśliwości; to prawdziwa nauka życia, która podobnie jak Pismo św., z którego jest wzięta »pożyteczna jest ku nauczaniu, ku strofowaniu, ku naprawieniu, ku ćwiczeniu w sprawiedliwości« i taksamo do tego zmierza, »aby człowiek Boży był doskonały, ku wszelkiej sprawie dobrej wyćwiczony«. (II. Tymot. III. 17).

Ks. Dr. Bystrzonowski.

Po tym referacie dyskusyi nie było, tylko X. Dr. Pechnik wyraził podziękowanie autorowi za jego wyborną pracę i żal, że referent nie mógł przybyć na kurs osobiście.

O katechizmach najnowszych.

Dnia 4. maja 1870 r. członkowie soboru watykańskiego przyjęli projekt dekretu o wydaniu małego katechizmu jednolitego dla całego Kościoła (Granderath: Geschichte des vatik. Konzils. Freiburg in Br. 1903 II. Bd. 202—223; III. Bd. 100—118). Ten katechizm miał położyć tamę mnożeniu się różnorodnych katechizmów małych dyecezyalnych, spotęgować jedność w nauczaniu religii, a co najważniejsza miał podać zasady, któremi należało się na przyszłość kierować przy doborze treści i formy, przy układaniu katechizmów większych. Projektu tego definitywnie nie uchwalono, gdyż obrady soboru przerwano wskutek wybuchu wojny francusko-pruskiej, wiemy jednak z projektu, że jednolity mały katechizm miał być ułożony na podstawie Kardynała Roberta Bellarmina, »Doctrinae christianae libellus« (apr. przez Klemensa VIII. 15. VII. 1598 r.). Myśl ta dotąd nie weszła w czyn (bo przecież »Compendio della dottrina christiana« wydanego z polecenia Ojca św. Piusa X. nie można uważać za ten katechizm), przyczyną zaś zwłoki trudność ułożenia takiego katechizmu, na którą nawet taki Dupanloup, filozoficznie, teologicznie i pedagogicznie wykształcony, skarży się w przedmowie do swojego »Catechisme chrétien« mówiąc: »Nie wiem, czy które inne moje dzieło kosztowało mnie tyle trudu, tyle trosk i narad, ile ta mała książeczka«. Skargę tę za autorami katechizmów powtarza w innem znaczeniu wielu ludzi, a czasem przybiera ta skarga formę tak bolesną jak zdanie napisane przez St. Witkiewicza: »Ponieważ doba objawień się skończyła i religii uczą ludzie, od ich więc sposobów nauczania i od treści tego, czego uczą zależy oczywiście, czy religia ma być czemś w życiu dodatniem, czy też ma być niczem albo zawadą«. (Reforma szkolna Kraków 1904. T. I. Chrześcijaństwo i katechizm str. 22). Ci ludzie upatrują przyczyn obojętności religijnej w treści nauki re-

ligii tj. w katechizmach i w sposobie nauczania tj. w metodzie nauczania katechizmu.

Czy wolno nam katechetom lekceważyć te skargi? czy z poczuciem obrażonej dumy mamy wskazać na powódź katechizmów i mówić »tolle et lege?« czy wolno nam żyć w przeświadczeniu, że jesteśmy mistrzami w dziedzinie metodyki religii? Że tego nie chcemy, dowodem najlepszym tegoroczny kurs katechetów a w czasie tego dzisiejszy i jutrzejszy odczyt.

Wszystkie znane mi katechizmy najnowsze, czyto ułożone w formie erotematycznej czy akroamatycznej dzielę ze względu na ugrupowanie materyału dla lepszego przeglądu na 3 typy.

I. typ katechizmu Bellarmina w układzie materyału pozornie odrzuca systematyczność i traktuje różne kwestye katechizmowe rzekomo luźnie.

II. typ katechizmu bł. Piotra Kanizyusza z podziałem na pięć części.

III. typ katechizmu ks. J. Deharbe'a T. J. z podziałem na trzy części, ułożony z polecenia Ks. Ks. Biskupów bawarskich, zebranych na konferencyi we Freising 1853.

Typu IV. tj. katechizmu z podziałem na 4 części według »Catechismus romanus« wśród nowych katechizmów nie znalazłem, prócz małego katechizmu angielskiego »Catechism of Christian doctrine«, którego podział nie jest zupełnie taki sam, jak katechizmu rzymskiego.

Przypatrzmy się katechizmom najnowszych tych typów.

I. typ: tu należy wymienić »Mały katechizm dla dzieci ks. Dyonizego Bączkowskiego Mag. Teol., katechety w Kijowie. Na wielkie rzeczy porwał się ks. Bączkowski, bo idąc za programami Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego, napisał w krótkim czasie 16 podręczników do nauki religii, począwszy od małego katechizmu a skończywszy na apologetyce. Wykonał on

przeto pracę, która w innych warunkach wymagałaby szeregu lat i ogromnego zasobu sił fizycznych i duchowych. To tłumaczy wady podręczników, które niezawodnie są tylko czemś przejściowem. Z 3 katechizmów ks. Bączkowskiego przeczytałem tylko mały; krótkiego katechizmu do przygotowania do spowiedzi i do Komunii św. ani średniego nie znam. Katechizm podzielony jest na pacierz i na właściwy katechizm, w którym prócz wstępu jest 19 §§, liczących razem 197 pytań. Zaczyna się on od pytań, które są na wstępie wielu katechizmów francuskich (n. p. katechizmu paryskiego). Kim jesteś? Jestem chrześcijaninem-katolikiem z łaski Bożej. Pytanie i odpowiedź trudne! Błędów przeciw zasadom dydaktyki i stylistyki wiele; 6 prawd wiary ściągnięte w 4 bez racyi i bez względu na ich treść i stopniową ważność. Za zaletę możnaby uważać to, że pytania są na marginesie, a więc odpowiedzi mogłyby tworzyć jednolitą całość, gdyby ten związek nie był udaremniony przez niezręczne i niezupełne odpowiedzi. Obrazków lichych, spychających tekst katechizmowy na drugi plan, za wiele. Tytuły paragrafów są 1) o Bogu w Trójcy jedynym, 2) o Jezusie Chrystusie i o Duchu św., (8 pytań!) 3) o Aniołach, 4) o pierwszych ludziach i ich upadku, 5) o Kościele Chrystusowym, 6) o rzeczach ostatecznych, 7) o przykazaniach Boskich, 8) o przykazaniach kościelnych, 9) o przekroczeniu przykazań czyli o grzechach, 10) o łasce Boskiej, 11) o modlitwie, 12) o sakramentach w ogólności, 13) o chrzcie św., 14) o sakr. bierzmowaniu, 15) o sakr. pokuty, 16) o sakr. Ciała i Krwi Pańskiej, 17) o innych sakramentach, 18) o cnotach i doskonałości, 19) o uczynkach miłosierdzia.

II. typ. Tu należą dwa katechizmy: a) katechizm salcburgski i b) Compendio della dottrina christiana.

a) Za nieszczęśliwą próbą jednolitego katechizmu dla Przedlitawii należy uważać katechizm salcburgski. Jest ich właściwie trzy a stoją one do siebie w stosunku koncentrycznym (co stanowi ich zaletę); I=199+57

pytań, II = 745 pytań, III = 876 pytań. Porównajmy tę liczbę pytań z liczbą pytań katechizmów Zachodu. Katechizm biskupstwa Eichstädt 799, Kolonii 692, Fryburga 684, Monarchium 660, Moguncyi 566, Groeningsa w Stanach Zjednoczonych 490, Paryski 496, Fäubera St. Zjedn. 486, Rottenburgski 479, Lindena 476, Catechism of christian doctrine 370, węgierski Romac katholicus kis katekismus z r. 1906 — 363 pytań. Liczbą pytań przewyższa przeto katechizm salcburgski wymienione. Ujemną również stroną katechizmu salcburgskiego jest dążenie do ścisłości teologicznej, abstrakcyjna forma, nagromadzenie trudnego materyału, bardzo skomplikowana budowa zdań, wiele wyliczeń, ogromna ilość ścisłych definicyj, tok wyłącznie analityczny w układzie, odpowiedzi obszerniejsze niż domaga się pytanie, brak znaków przy ocenianiu ważności prawd, chociaż w oryginałach niemieckich te znaki są. Dodajmy do tego, że tłumaczenie, choćby najstaranniejsze, wprowadza nowe usterki. Pewnych pytań z tych katechizmów nigdy w sposób zadowalający przerobić nie mogłem np. 75 pytanie z małego katechizmu. Jeżeli się przytem zważy, że katechizm wielki dany jest dziecku dziesięcioletniemu w gimnazyach, bezpośrednio po katechizmie małym, (to dziecko znajduje 620 pytań nowych, zawierających często subtelne kwestye) to nie powiniśmy się oburzać, że katecheci bawarscy, zestawiając to ogromne pensum z ilością godzin nauki religii i wiekiem dziecięcia, nazwali te wymagania czemś monstrualnem.

Prawda, że przy pomocy książki Endera: Katechismus-Dispositionen (I/II Feldkirch 1902 Unterberger) można sobie ułatwić przygotowanie do lekcyi, ale z tej książki tem bardziej poznaje się ścisłość teologiczną i filozoficzną katechizmu powyższego.

Jeżeli przeto zło choć w części ma być usunięte, należałoby na tak długo, jak długo mamy tego katechizmu używać, ograniczyć się nawet na najwyższych stopniach nauki do katechizmu średniego, a o nowym kate-

chizmie usuwającym te braki, trzeba koniecznie myśleć!...

b) Przechodzę do katechizmu „Compendio della dottrina“ czyli do »Einheitskatechismus« jak go w tłumaczeniu niemieckiem zatytułował H. Stiegliz. (Po francusku wychodzi w »La voix du bon catechiste« jako »Grand catechisme prescrit par S. S. Pie X.)«. Jest to katechizm ułożony z polecenia Ojca św. Piusa X. na podstawie katechizmów obowiązujących w Piemoncie, Liguryi, Lombardyi, Emilii i Toskanii, a listem Jego Świątobliwości z dnia 14. czerwca 1905 r. do Kardynała Pietro Respighi przeznaczony dla dyecezyi i prowincyi rzymskiej. W liście tym wyraża Ojciec św. nadzieję, że i inne dyecezye włoskie przyjmą ten katechizm.

Składa on się z następujących sześciu części:

I katechizm dla dzieci przed 7 r.		36 pytań
II „ mały		312 „
III „ wielki	(14+238+87+172+336+128)	975 „
IV historya religii	(80+40+22)	142 opow.
V wiadomości o świętach		219 pytań
VI modlitwy.		

Nie możemy zamykać oczu na ujemne strony tego katechizmu a temi są: 1) wielka ilość pytań (975+219= 1194). Prawda, że z tej sumy pytań należy odjąć 312 pytań powtórzonych z katechizmu małego; prawda, że inne katechizmy mają również pokaźną liczbę pytań np. większy katechizm ks. Biskupa E. Likowskiego z r. 1870 ma 1105 pytań, katechizm fryburski wielki ma 1118 pytań, w »Compendio« jednak są pytania często bardzo skomplikowane. N. p. mały katechizm str. 36 pyt. 168: „które to są sakramenta, które nas uświęcają dając nam pierwszą łaskę, co nas z nieprzyjaciół przyjaciółmi czyni Bożymi“? albo str. 87 pyt. 133. »Jeżeli Syn Boży rodzi się z Ojca, a Duch św. od Ojca i Syna pochodzi, to zdaje się, że Ojciec i Syn wcześniej są niż Duch św., jakże tedy można powiedzieć, że wszystkie trzy Osoby są wieczne«?

2) Odpowiedzi na pytania są często, bardzo często niezmiernie długie np. akt wiary dla dzieci w wieku przedszkolnym (według Bellarmina) 16 wierszy prozą; na pytanie, co czynić należy w adwencie? odpowiedź ma 14 wierszy; „o czem rozmyślać w czasie trzech Mszy św. w Boże Narodzenie“? odpowiedź 14 w. — 3) Trafiają się pytania, na które wystarczy odpowiedzieć »tak« lub »nie« a takie pytania według zapatrywań nowszych są niedozwolone dydaktycznie, 4) abstrakcyjny sposób mówienia, 5) tok wyłącznie analityczny, 6) brak zupełny tekstów Pisma św., 7) pobieżne traktowanie historyi biblijnej N. T.

Ma jednak „Compendio“ i wiele dodatnich stron: 1) katechizm mały i wielki są ułożone koncentrycznie, 2) wiadomości o świętach krótkie a wyczerpujące, 3) wiele wskazówek do życia praktycznego, 4) odpowiedzi są ujęte w całe zdania, 5) modlitwy pełne prostoty.

Czas pokaże, czy przymioty równoważą braki. Ja sądzę, że nie jest to jeszcze ów upragniony wzorowy katechizm.

III. typ. Do tego typu należy większość nowych katechizmów. Z obcych wymienię Lindena: »Deharbe's mittlerer Katechismus«, Spiraga: »Kath. Volks katechismus« (przetłumaczony na polskie przez ks. W. Galanta) i tegoż: „Kath. Katechizmus für die Jugend“ (III. Aufl. 1901). »Katechismus von Bistum Augsburg«.

Z naszych wyszły: Ks. prof. W. Pilszaka. »Katechizm katolicki« (średni 827 pytań) w 1904: „Zarys religii katolickiej w formie katechizmu, rozszerzonego wprowadzeniami, rozprowadzeniami, rozumowaniami, objaśnieniami, notami, wnioskami, dopowiedzeniami i uwagami (1905 r.)“; »Katechizm katolicki mały«. O tych krótko powiem, że nie mają przed sobą żadnej przyszłości. Ks. Jakóba Błaszczaka: »Katechizm rzymsko-katolicki« II. wyd. 1906. Ten ma znaczenie lokalne. Przedrukowany przez ks. Zygmunta Chełmickiego: »Ojców naszych wiara święta«. Ks. Prof. W. Gadowskiego: »Illustrowany ka-

techizm średni dla katolików«; »Illustrowany krótki katechizm katolicki«, »Wyciąg z krótkiego katechizmu dla szkół ludowych«.

A) Obce katechizmy. Nie biorę tu pod uwagę katolickiego katechizmu ludowego ks. Fr. Spirago, bo chociaż to katechizm znakomity i może oddać wielkie usługi kapłanom w kazaniach i w katechizacyi (w swej Metodyce nazywa go autor: ein Hilfsbuch für den Lehrer), to jednak nie jest to katechizm szkolny (1904/5 był używany w wyższem gimnazyum), ze względu na wielkie rozmiary (1267 stron w trzech tomach). Jest to dzieło katechety z łaski Bożej i nie powinno go brakować w żadnej bibliotece kapłańskiej. Materyał w nim przeobfity, kwestye najaktualniejsze, dobrze przedstawione.

Gdy chodzi o porównanie Kath. Katechismus für die Jugend Spiraga i Mittlerer Katechismus Lindena, nie wiem, któremu z nich przyznać pierwszeństwo.

Linden bowiem mniejszy (475 p.) znakomicie segreguje kwestye ważniejsze od mniej ważnych różną formą druku i odmiennymi znakami, pod względem typograficznym idealnie wydany, unika właściwych definicyj, daje krótkie wyjaśnienia, dobiera trafnie teksty Pisma św., illustruje wskazanymi przykładami, przestrogami przemawia do serca. U Spiraga w 700 pytaniach (których w I. wyd. nie było) są i powyższe przymioty, może trochę w mniejszym stopniu, a prócz nich poruszone są kwestye w innych katechizmach przemilczane: o pracy, o wartości życia, o sumieniu, o pokusach. Czasem wnika autor w bardzo subtelne kwestye np. o cnocie.

Augsburskiemu katechizmowi (466 p.) zarzucono że 1) za łatwy, 2) zanadto uczuciowy, 3) za wiele materyału apologetycznego, 4) ma illustracye. Zarzuty te to są właściwie pochwały. Tekst katechizmowy tworzy całość związaną, gdyż pytania są na marginesie.

Mniej udatne illustracye mają być zastąpione illustracyami według obrazów Führicha.

B. Nakoniec przychodzi mi mówić o 2 polskich katechizmach.

Książkę: „Ojców naszych wiara święta“, przedrukowaną przez ks. Z. Chełmickiego, nazwał ks. Koszutski, cenzor ksiąg treści religijnej, „złotą księgą“. Na to zdanie zgodzić się można, jeżeli katechizm (196 p.) który jest streszczeniem całego dzieła, będzie poddany pod względem dydaktycznym ścisłej, gruntownej rewizyi. Przy tej rewizyi należy usunąć z nauki o łasce (str. 249), wprowadzające w błąd określenia: »łaska czynna czyni nas ze sprawiedliwych świętymi i t. d.«, które sprawiają, że cała ta partya jest błędnie przedstawiona. Książka ta nadaje się do prywatnej nauki religii i do lektury.

Chcę nareszcie mówić o ostatnim katechizmie, który tyle nadziei obudził w duszach, rozumiejących potrzebę dobrej książki, mianowicie o katechizmie ks. prof. Gadowskiego. Nie trudno odgadnąć myśl, która popchnęła do tej pracy niestrudzonego na polu katechetyki wśród nas katechetę. Chciał on dać katechizm polski a nie tłumaczony i wziął to za podstawę, co mieliśmy najlepszego... katechizm Najprzewielebniejszego Księdza Biskupa Likowskiego; pragnął ułatwić pytania i odpowiedzi, uzmysłowić naukę przez przykłady, połączyć katechizm z historyą biblijną, zainteresować obrazkami, wprowadzić do katechizmu te prześliczne, stare pieśni kościelne polskie. Pragnienie piękne i racyonalne, ale niestety... i tu przechodzę do najprzykrzejszej części mego zadania... nie udało się go zadawalająco w czyn wprowadzić. Mówię otwarcie, dając możność przekonania mnie, że źle sądzę.

a) stylizacya pytań i odpowiedzi pozostawia wiele do życzenia np. str. 8 p. 4; str. 11 p. 8; str. 16 p. 20; str. 17. p. 24; str. 20 p. 30; str. 23 p. 38; str. 22 p. 34; str. 25 p. 42; str. 54 p. 95; str. 67 pp. 122—124.

b) nie można usprawiedliwić odsyłaczów przy pytaniach katechizmu do dalszych, nie wyjaśnionych części katechizmu.

c) usterka drobna: »O przenajświętsza Hostya« wzięte nie z »Pange lingua« lecz z »Verbum Supernum prodiens«; »Przed tak wielkim S.«. wzięte z »Pange lingua«.

d) illustracye przeważnie marne np. str. 12, 16, 27, 45, 53, 61, 64, 65, 80, 84, 104, 105, 108, 126, 128, 139, 148, 209.

Dobre są illustracye do sakramentów św. Dra Swobody; inne klisze zbite. Na str. 9 obrazek ma przedstawiać Kościół tryumfujący i wojujący a w rzeczywistości przedstawia Kościół tryumfujący; 53 str. przy zmartwychwstaniu P. J. wychodzi z grobu po odwaleniu kamienia przez anioła, który trzyma jakiś ognisty miecz; 176 str. obrazek podpisany: tabernakulum a to jest cmentarny nagrobek!

e) przykłady nie zawsze robią dobre wrażenie np. str. 182 o św. Antonim i ośle; str. 78 anegdota o Melanchtonie inaczej się przedstawia; str. 115 Aaron zgrzeszył nie tylko milczeniem na grzech cudzy; str. 123 czy święty Ignacy Loyola mógł darować z ojcowizny dwa folwarki? 153 str. przykład o św. Cecylii drastyczny. Przykłady niekrytyczne: cud w Bolsenie zdarzył się nie za Grzegorza I., który umiera w 604 r. lecz za Urbana IV. w r. 1264. (str. 177). str. 94 Jadwiga, żona Jagiełły, umiera nie 1401 lecz 1399 r.; str. 107. Stefana, mnicha — opata z klasztoru na górze św. Auxencyusza Konstanty Kopronim nie uwolnił lecz umęczył 28. XI. 767.

f) inne usterki: 1 str. „nie wwódź nas w pokuszenie“; »ostatnią księgą P. św.« jest nazwana ewangelia św. Jana; str. 13 „nie może być kilku prawd odmiennych o tej samej rzeczy“; str. 32 »Adam i Ewa raz tylko zgrzeszyli«; str. 48 w każdą niedzielę postną zamiast nieszporów odprawiają się w Polsce „Gorzkie żale“; str. 49 „świeca najwyższa z białego wosku“ str. 50 »kapłan... na kolanach (czasem boso)«; str. 51 »grona«; str. 56 niema mowy o tem, co P. J. czynił przez 40 dni po zmartwychwstaniu; w pytaniu 109 władza pasterska nie wymieniona obok

nauczycielskiej i kapłańskiej tylko w dopisku, jakby niebyła z tamtemi władzami równorzędna; str. 74 Kościół od „kości“; str. 76 w wigilię dnia zadusznego procesya nie idzie do 5 ołtarzy; »Przeciw *każdej* cnocie grzeszy się brakiem tej cnoty albo przesadą« (vide Billot: de virtutibus infusis 1901 Romae p. 130 Thesis III). str. 94 I. przyk. zakazuje oddawać cześć boską nie tylko »jakimkolwiek stworzeniom« ale i dziełom rąk ludzkich; str. 99 wbrew twierdzeniu autora ktoś niewykształcony może mówić nieznanymi językami bez wpływu złego ducha (patrz X. Dr. Wais Psychologia II. t. str. 32, 2.); str. 103 odpust zupełny zyskać możemy nie tylko w dzień Imienia N. M. P.; str. 109 opuszczenie kazania samo przez się nie jest grzechem śmiertelnym; 140 str. 256 pyt. określa co najwyżej cnotę naturalną nabytą a ma być określeniem cnoty nadnaturalnej (błąd tem jaskrawszy w zestawieniu z historyą konia Kościuszki), str. 171 gdy o ważności dawnych spowiedzi słusznie powątpiewamy, to spowiedź generalna jest nietylko »zbawienną«, ale »konieczną«. str. 173 o 4 stopniach pokutników niema mowy na zachodzie (Hergenröther-Kirchengesch. 1902 I. 481; Tüb. Quartalschrift 1900, 481); str. 190 p. 356 „Komunia św. udziela nam bardzo wiele łask, bez których nie moglibyśmy być zbawieni“; str. 193 „Po Komunii św. pozostaje P. Jezus w sercu naszem przez 15 minut, potem pozostaje tylko łaska poświęcająca“. — Czy możliwą rzeczą wyjaśnić dzieciom różnicę między obowiązkami miłości a sprawiedliwości?

g) po co używać takich wyrazów, jak egzemplarz, mistyczny, ideał, symbolika, akt heroiczny?

h) w średnim katechizmie pewne opowiadania biblijne odarte z powagi; jako próbkę podaję część ust. 2. a, „Ziemia była z początku bardzo wielka, do mgły podobna — i obracała się szybko. Od tej ziemi odrywały się różne słońca a od słońc różne gwiazdy (planety); od naszego słońca oderwała się wreszcie nasza ziemia.

Była ona zrazu oblana wodami i ciemno było na niej, bo słońce zakrywały części innych planet“ (sic!).

i) jakie przeznaczenie „wyciągu“?

Przypuszczam, że myśl ks. Prof. Gadowskiego mogłaby być zmieniona w czyn, ale wspólnemi siłami duchowemi i materyalnemi. Niech to będzie katechizm 1) krótki, 2) w miarę i rzeczywiście estetycznie illustrowany, 3) pod względem typograficznym bez zarzutu, 4) oparty na podziale Deharbe'a, 5) o ile możności bez ścisłych naukowych definicyj, które mogą być zastąpione pseudodefinicyami, 6) pod względem językowym poprawny, niech używa słownictwa polskiego, 7) o materyale pamięciowym ograniczonym i ściśle oznaczonym, 8) niech wprowadzi prócz formy erotematycznej (pytania nie są istotną częścią katechizmu i mogą być na marginesie) i akroamatyczną tam, gdzie chodzi o fakta dogmatyczne i niech myśli nie rozbija na atomy, 9) niech rozszerzy część etyczną, poruszy kwestyę socyalną a skróci dogmatyczną, 10) gdzie to możliwem, niech się posłuży tokiem syntetycznym, 11) niech będzie w ścisłym związku z historyą biblijną, kościelną, liturgią i życiem.

Kończę, powołując się na słowa bł. Wincentego Kadłubka, przytoczone w wykładzie rannym przez ks. Dra J. Fijałka: „Veritas odium parit et indignatio minatur supplicium“; ufam jednak, że moje słowa, wypowiedziane w gronie Kapłanów, nie wywołają odium.

Ks. M. Ślepicki.

W dyskusyi wystąpił X. Urba w obronie katechizmu X. Gadowskiego, który wprawdzie wymaga, jak mowca przyznaje, pewnych poprawek, którego jednak on sam z korzyścią dla dzieci używa w szkole.

X. Dr. Szydelski sądzi, że „Compendio“ ma wiele zalet, a zwłaszcza dobrą jest nauka o Kościele, pytania są żywe, nie szablonowe. Także katechizm X. Gadowskiego osądził referent zbyt ujemnie. Ref. nie wspo-

mniał o katechizmie X. Dra Słósarza, który zdaniem mowcy jest dobry.

X. Dr. Gerstmann spodziewa się, że „Compendio“ będzie można u nas wprowadzić w tłumaczeniu X. Arcybiskupa Symona (jeszcze nie wydanem). Prosi referenta o wyjaśnienie słów, że definicye ścisłe nie są w katechizmie potrzebne.

X. Moszyński sądzi, że ref. za mało powiedział o katechizmie salcburskim, który zdaniem mowcy powinien być jak najprędzej usunięty ze szkoły. Są tam pytania dla dzieci niezrozumiałe, które trzeba opuszczać.

X. Dr. Ratuszny: Dobra jest myśl referenta, że katechizm powinien powstać wspólnemi siłami naszych katechetów. Nadto sądzi mowca, że na wyższym stopniu nauki potrzebne jest powtórzenie prawd wiary.

X. Józefowicz oświadcza się za uzupełnieniem i przerobieniem katechizmu X. Ślósarza, który uważa za najlepszy z używanych u nas obecnie.

X. Referent odpowiedział wkońcu na uczynione mu zarzuty: Niesłusznie wzięto mu za złe, że tylko katechizm X. Gadowskiego poddał krytyce szczegółowej, której oszczędził autorom niemieckim; — ci bowiem nie dowiedzieliby się nawet o jego krytyce, X. Gadowski zaś jest obecny i może ją uwzględnić w nowem wydaniu. O katechizmie X. Ślósarza nie wspomniał, bo go nie czytał. Definicye katechizmowe powinny być prawdziwe, lecz ujęte w takie wyrażenia, żeby je dzieci mogły rozumieć.

Środki naukowe i metoda poglądowa przy nauczaniu religii.

Zaszczycony wezwaniem szanownego Wydziału, urządzającego kurs katechetyczny, do wypracowania referatu na temat: »Środki naukowe i metoda poglądowa przy nauczaniu religii«, przyjąłem to wezwanie tem ochotniej, że od dłuższego już czasu te dwa czynniki pedagogii zajmują moją uwagę.

Po gruntownem omówieniu tej sprawy z najwytrawniejszym pedagogiem polskim wypowiem tu kilka myśli o tych czynnikach pedagogicznych, poddając je pod światły sąd czcigodnego Zgromadzenia, następnie podam kilka przykładów z nauki poglądowej, a wreszcie zwrócę uwagę na obrazy świetlne, rzucane przez skioptykon.

Istotnem zadaniem katechety jest: młodzież w miarę jej duchowego rozwoju zaznajamiać z nauką Chrystusa Pana i Jego Kościoła, następnie pobudzać ją, by wiary swej pilnie strzegła i statecznie, niezachwianie wyznawała ją przez życie zgodne z poznanemi prawdami religijnemi, a przez to zasłużyła sobie na wieczną szczęśliwość.

Nasuwa się pytanie: jak należy postępować, aby materyał naukowy uczynić przystępnym dla rozumu, a następnie pobudzić wolę do zgodnego działania z dogmatami wiary?

Rozum i wola, te dwa czynniki duszy człowieka są zupełnie niezależne. Nie zawsze wola skłania się do spełniania tego, co rozum uzna za słuszne. Aby wolę pobudzić do działania, trzeba koniecznie działać na serce.

Co się ukocha, to czyni się chętnie. Jeżeli więc katecheta chce w zupełności spełnić swe zadanie, ma się starać działać nie tylko na rozum, ale też i na serce. Dlatego to Augustyn święty w swej »Doctrina christiana« między wyrazami *„pateat“* i *„moveat“* umieścił wyraz *„placeat“*. Wszystkie więc uwagi dydaktyczne można podzielić według trzech głównych władz tej ludzkiej *„psyche“*: rozum, serce i wola.

Pierwsze miejsce zajmuje rozum. W szkole mamy przedewszystkiem starać się, aby nas rozumiano. W tym celu należy użyć środków, jakie podaje nam katechetyka i dydaktyka. Do tych w pierwszym rzędzie należy »podręcznik szkolny«.

Podręcznik szkolny ma potrójne zadanie. Najprzód ma on katechecie wskazać cel, do którego dążyć należy, a zarazem podać mu zakres działania i rozkład materyału. Następnie ma on uczniowi być pomocą i podporą w jego pracy domowej, ma mu pomagać do odświeżenia w pamięci tego, co się w niej zatarło z nauki szkolnej. Wreszcie podręcznik ma rodzicom i wogóle nadzorowi domowemu być niejako protokołem tego, o czem mówiono w szkole, a tem samem umożliwić kontrolę nad nauką dzieci i pomódz do wyegzekwowania na uczniach, by starali się utrwalić w pamięci lekcyę wyłożoną w szkole.

Aby podręcznik szkolny odpowiedział w zupełności swemu zadaniu, musi mieć pewne własności.

Wiemy dobrze, że uczeń tem lepiej zrozumie nauczyciela, im prościej ten przemawia, im przystępniej do rozwoju duchowego ucznia wyłoży jaką prawdę. Nauczyciel też, podając jedną i tę samą prawdę, inaczej przemawia do dzieci wiejskich, a inaczej do uczniów w mieście, inaczej do starszych, a inaczej do małej dziatwy. Podręcznik przeto powinien na pierwszem miejscu uwzględniać stopień duchowego rozwoju uczniów, dla których jest przeznaczony. Dla każdego więc stopnia nauki, dla każdej klasy powinien być osobny podręcznik. Tę myśl podniósł niegdyś na zgromadzeniu Biskupów w Wie-

dniu ś. p. ksiądz Biskup przemyski Solecki. Następnie podręcznik szkolny powinien się różnić od podręcznika dla katechety i od książki przeznaczonej dla lektury domowej. W podręczniku szkolnym musi się najpierw uważać na to, aby podać cały materyał, przeznaczony dla pewnego stopnia nauki. Następnie trzeba tu należycie badać i roztrząsać każde zdanie, a nawet każdy wyraz, aby nie powiedzieć za wiele albo za mało, aby zmienić lub nawet usunąć, jeżeli co nie jest jasnem lub nie jest dość zrozumiałem. Wreszcie, aby nie sprawić zamącenia w umyśle ucznia, należy pojedyncze prawdy uporządkować według ich wewnętrznego organicznego związku. Gdy tymczasem podręcznik dla katechetów główną uwagę zwraca jedynie na to, aby pojedyncze prawdy należycie przedstawić i uzasadnić, a książka dla lektury domowej ma na celu zainteresowanie czytelnika.

Podręcznik szkolny powinien być wolny od zawiłych zwrotów, trudnych konstrukcyi, niejasnych i niezrozumiałych lub bardzo skomplikowanych definicyi, dalej powinien unikać terminów filozoficzno-teologicznych, wyrazów abstrakcyjnych, archaicznych. W podręczniku szkolnym należy się posługiwać wyrazami wziętymi z życia, pisać językiem rodzinnym, jakim mówiłoby się z dziećmi w mowie potocznej, przytem jednak stylem poprawnym, czysto polskim.

Powszechne jest narzekanie, że nie mamy dobrych podręczników. Aby położyć koniec temu narzekaniu i w możliwie krótkim czasie przyjść do dobrych podręczników dla nauki religii, a w szczególności do katechizmu, ośmielam się poddać myśl: Czy nie byłoby dobrem, aby zamiast silić się na wydanie nowych katechizmów, wybrano raczej komisyę, któraby zebrała wszystkie istniejące katechizmy jako przyzwoity substrat do ułożenia katechizmu, odpowiadającego wszystkim wymaganiom godziwym.

Podręcznik szkolny wspiera katechetę w nauczaniu religii. Lecz katecheta nie może poprzestać na podręcz-

niku, każąc dzieciom odczytać z niego pewien ustęp i wyuczyć się na pamięć. Obowiązkiem jego jest żywem słowem przemawiać do młodzieży. Aby zainteresować uczniów i pobudzić ich do uwagi, aby naukę uczynić przystępniejszą dla umysłów dzieci, słowem, aby nauka nie poszła na marne, lecz przyjęła się w umyśle dzieci i wydała pożądane owoce, należy uczyć poglądowo. Ponieważ zaś pojęcia, o których w religii jest mowa, mogą się odnosić albo do przedmiotów zmysłowych, albo do przedmiotów umysłowych, dlatego nauczanie poglądowe jest dwojakiego rodzaju: unaocznianie i uzmysławianie.

Przedmioty i czynności dające się dostrzedz za pomocą zmysłów można unaocznić w różny sposób.

1. Najpierw katecheta może pokazać uczniom sam przedmiot do oglądania, n. p. mówiąc o architekturze zaprowadzić do Kościoła, zwrócić uwagę na jego zewnętrzny kształt i styl, jakim jest wybudowany, a oraz wykazać główne znamiona tego stylu. Ucząc liturgiki, zaprowadzić do zakrystyi i pokazać przybory i szaty kościelne. Aby zwrócić uwagę na dzieła sztuki, trzeba pokazać obrazy znakomitych malarzy. Mówiąc o znaku krzyża, można pokazać, jak się żegna, robiąc sam znak krzyża św.

Jeżeli nie można rzeczy unaocznić przez pokazanie samego przedmiotu, o którym się mówi, to używa się modeli. Na mapach plastycznych, które przedstawiają rzeczy w kształcie wypukłym, można dobrze przedstawić Jerozolimę, Rzym, Palestynę z miastami, górami i rzekami.

W braku modelów można unaocznienie uskutecznić za pomocą pokazywania obrazów. Aby obrazy te odpowiedziały swemu celowi, muszą być:

a) d o s y ć w i e l k i e, aby mogły je zobaczyć dzieci całej klasy, gdy je katecheta pokazuje, stojąc na katedrze;

b) k o l o r o w e, by zbliżały się więcej do rzeczywistości, a tem samem wywierały silniejsze wrażenie aniżeli niekolorowe;

c) ile możności tak jasno i wyraźnie istotę rzeczy uwidaczniać, aby dzieci na pierwszy rzut oka mogły zrozumieć, co obraz przedstawia;

d) wreszcie mają być piękne, aby kształciły zmysł estetyczny.

Kiedy i jak należy pokazywać obraz? Nie powinno się nigdy pokazywać obrazu przed opowiedzeniem tego, co obraz przedstawia, bo dzieci, wpatrując się ciekawie w obraz, nie będą uważały na opowiadanie. Następnie samo pokazanie obrazu nie wystarczy. Trzeba dodać stosowne objaśnienie. Władza bowiem spostrzegania u dziecka nie jest jeszcze o tyle wprawiona, aby z ogólnego wyobrażenia, jakie obraz daje, mogło wyszukać istotne znamiona i połączyć je w całość. Przy pokazaniu obrazu katecheta powinien podnieść wszystkie główne szczegóły, znajdujące się na obrazie, aby obudziły interes ucznia, czyli aby uczeń nie tylko je spostrzegł, ale umiał połączyć w jedną całość i w ten sposób wyrobił sobie wyobrażenie przedmiotu.

A gdy się spytacie, czy płynie jaki pożytek z pokazywania obrazów? Odpowiem, że pożytek jest wielki, bo:

1. wyobrażenia rzeczy stają się jaśniejsze;

2. to, co dziecko zobaczyło, trwalej utkwi w jego umyśle;

3. dziecko, widząc ładne obrazy w szkole, wyrabia w sobie smak estetyczny i później nie będzie pochopne do kupowania byle jakich malowideł;

4. dzieci, które widziały obrazy w szkole, zwracają potem baczniejszą uwagę na obrazy w kościele, które przedstawiają różne prawdy z życia Pana Jezusa.

Uwzględniając wielkie korzyści, jakie płyną dla dzieci z pokazywania im obrazów, Herder w Fryburgu wydał czterdzieści obrazów do Historyi Biblijnej, z których 12 odnoszą się do Starego Testamentu a 28 do Nowego Testamentu. Zbiór cały kosztuje 20 koron, a z podklejeniem 60 koron.

Na polecenie zasługuje dwanaście tablic liturgicznych ks. Dr. Swobody, profesora pastoralnej we Wiedniu, które wyszły nakładem księgarni Hirscha we Wiedniu i kosztują 10 koron.

Szczególniejszą uwagę zwracam na 32 obrazów biblijnych bardzo ładnych, które wyszły nakładem W. Hölzla we Wiedniu. Komplet kosztuje 24 koron. Wysoka c. k. Rada szkolna krajowa, dzięki Przew. ks. Prał. Dr. Zyg. Lenkiewiczowi, Radcy szkolnemu, wybrała z kompletu najważniejszych 12 obrazów i w cenie 10 koron rozsyła je po szkołach ludowych, za pośrednictwem księgarni Gubrynowicza i Schmidta we Lwowie, która ma główny skład dla Galicyi.

Do użytku prywatnego śmiem polecić małe obrazy (niekolorowane) ks. Bączkowskiego, prefekta szkół kijowskich, nadto ks. Dziułyńskiego 50 obrazów kolorowanych, wydanych w Przemyślu.

W każdej szkole powinny też być dokładne mapy Palestyny, Egiptu, Azyi mniejszej i Imperyum rzymskiego. W języku polskim jest dobra mapa Palestyny, Kozena, na płótnie z wałkami w cenie 11 koron 20 halerzy. Wysoka c. k. Rada szkolna krajowa rozsyła ją po szkołach ludowych podobnie jak obrazy.

W wydaniu niemieckiem jest bardzo dobra mapa krajów biblijnych wyd. Ludta w cenie 19 koron 20 halerzy. Następnie: Podróże Pana Jezusa w czasie trzyletniego Jego nauczania w cenie 6 koron 80 hal.

Wszystkie wymienione obrazy jakoteż mapy można każdej chwili oglądać w Muzeum katechetycznem, plac kapitulny l. 7, a jeżeli uzna się je za odpowiedne, nabyć w księgarni Gubrynowicza i Schmidta we Lwowie.

Dalszym środkiem unaocznienia rzeczy jest pismo albo rysunek na tablicy. Środek ten uzmysłowienia nauki nazywamy: metodą graficzną. Unaocznienie za pomocą metody graficznej jest korzystniejsze aniżeli pokazywanie rycin, obrazów, ponieważ przez tę metodę nie tylko się rzecz uzmysławia, unaocznia, ale skutkiem

tego, że rysunek w oczach dzieci w istotnych swych częściach genetycznie powstaje i powoli sie rozwija, zaostrza ich ciekawość i przyczynia się bardzo do wytworzenia jasnych pojęć i zapamiętania poznanej prawdy.

Chcąc z tej metody odnieść należytą korzyść należy:

a) unikać rysunków skomplikowanych, gdyż tu chodzi o zrozumienie i spamiętanie, a nie o studyum rysunków;

b) nie przywiązywać zbyt wielkiej wagi do wzorowego wykonania rysunku, byleby były kontury dobrze oddane;

c) przeprowadzać rysunek bez pospiechu, przeplatając go objaśnieniem.

Kiedy używać metody graficznej?

1. Należy pisać na tablicy wyrazy, które dzieci przekręcają, lub nie mogą ich wymówić.

2. Jeżeli chcemy dzieciom ułatwić spamiętanie dłuższego szeregu wyrazów, n. p. 7 sakramentów, należy je napisać na tablicy. Wyrazy bowiem w szeregu po sobie następujące łatwiej się kojarzą i reprodukują na podstawie prawa następstwa.

3. Nie mniejsze usługi świadczy metoda graficzna w historyi biblijnej. Tak n. p. wykładając hexaémeron (dzieło sześciu dni), kreśli się na tablicy równoległobok i dzieli się go na sześć części, a w każdej z nich rysuje się to równocześnie z opowiadaniem, co Pan Bóg każdego dnia stworzył.

4. W historyi kościelnej można za pomocą metody graficznej ułatwić spamiętanie dziesięciu prześladowań chrześcijan, pisząc na tablicy nazwiska prześladowców i to, co się stało w czasie prześladowań.

Metoda graficzna w połączeniu z pokazywaniem obrazów może też posłużyć do uzmysłowienia pojęć abstrakcyjnych, do przedstawienia stanu duszy. Tak n. p. chcąc przedstawić własności, które powinna mieć modlitwa, katecheta opowie szczegółowo zdarzenie o Jezusie, modlącym się w Ogrojcu, następnie weźmie obraz

Herdera, przedstawiający Chrystusa Pana, modlącego się w Ogrojcu i pokaże dzieciom na obrazie Chrystusa Pana, śpiących apostołów, anioła, ogród. Poczem wraca do opowiadania i mówi: Nim Pan Jezus zaczął się modlić, powiedział uczniom: zostańcie tu, czuwajcie tu i módlcie się, abyście nie weszli w pokuszenie. Sam zaś oddalił się na rzut kamienia, aby się modlić. Tak samo i my, gdy chcemy, aby modlitwa nasza była Panu Bogu miłą, musimy oddalić od siebie wszystkie myśli obce, a zająć się tylko Bogiem, myśleć tylko o tem, o co Pana Boga w modlitwie prosimy, czyli mamy modlić się z uwagą (piszę to na tablicy).

Następnie zwraca się katecheta do uczniów i mówi: Przypatrzcie się teraz postaci P. Jezusa. On klęczy, ręce ma złożone, postać Jego nachylona. Dlaczego taką jest postać Jezusa? Co On przez to chce okazać? Pokorę i skruchę. A więc P. Jezus modlił się z pokorą i ze skruchą za grzechy ludzkie. Tak i my, modląc się powinniśmy w sercu czuć pokorę i skruchę za grzechy.

Jakiemi słowami rozpoczął P. Jezus swą modlitwę? Ojcze! Jeśli to możebne, oddal odemnie ten kielich. Jak dziecko w każdej potrzebie udaje się tylko do ojca, bo czuje i ufa, że prośba jego zostanie wysłuchana, tak Pan Jezus modlił się do Ojca swego z ufnością. I my powinniśmy modły nasze do Boga zanosić z ufnością.

A jakie były dalsze słowa modlitwy P. Jezusa? »Nie moja, ale Twoja wola niech się stanie«, mówił P. Jezus. Przez te słowa chciał On wskazać, że się zgadza z wolą Ojca. I my, modląc się, powinniśmy się spodziewać, że Bóg nas wysłucha ale zarazem powinniśmy się też zgadzać z wolą Bożą.

Jak długo modlił się P. Jezus? P. Jezus powtarzał swą modlitwę po trzykroć i dopiero za trzecim razem Bóg Ojciec wysłuchał modlitwę Syna i zesłał Mu anioła, który Go pocieszył. Tak samo i my, gdy Pan Jezus nie

wysłucha prośb naszych za pierwszym razem, nie powinniśmy ustawać w modlitwie, ale trwać w niej nadal, aż P. Jezus wysłucha. Stąd przymiotem, cechującym modlitwę, jest następnie wytrwałość w niej — mamy się modlić z wytrwałością.

Do najświeższych środków naukowych należą obrazy świetlne, rzucane przez skioptykon. Działanie ich jest większej doniosłości, aniżeli obrazów zwykłych, już z tego powodu, że są zwykle większe i wyraźniejsze jak wszystkie dotychczasowe. Mogą je więc widzieć dokładnie wszyscy uczniowie klasy, a nawet dzieci całego zakładu.

Następnie skioptykon rzuca obrazy w przestrzeni zaciemnionej. Znika więc tu wszystko to, coby u uczniów mogło spowodować roztargnienie. Uwaga młodzieży zwraca się wyłącznie na ten przedmiot, który rzuca skioptykon.

Co najważniejsza, obrazy świetlne są zbliżone więcej do natury. Przeto uczniowie mogą nabrać dokładnego pojęcia o przedmiocie, który oglądają.

Aby otrzymać należytą korzyść z pokazywania obrazów świetlnych, należy przy pokazywaniu tych obrazów przestrzegać tych samych uwag, jakie wypowiedziałem przy obrazach zwykłych.

Rozpatrzmy jeszcze pytanie: Gdzie i kiedy używać skioptykonu?

Skioptykonu można z pożytkiem używać nie tylko w szkołach ludowych i wydziałowych, ale też i w szkołach średnich, szczególnie przy powtarzaniu większej partyi materyału naukowego z biblii, liturgiki lub historyi kościelnej. Powiem więcej, obrazy świetlne oddziaływają potężnie na osoby starsze tak z ludu jak z inteligencyi. Można je pokazywać z wielkim pożytkiem duchowym w czytelniach parafialnych, przy sposobności zebrania się Kółka rolniczego.

Skąd wziąć skioptykon?

Dzisiaj każdy zakład średni ma skioptykon własny, nadto w nowych budynkach szkolnych są osobne sale do demonstrancyi fizykalnych. Najlepiej więc poza godzinami szkolnemi poprosić zawiadowcę gabinetu fizykalnego i przy jego pomocy pokazać uczniom odpowiednią grupę obrazów świetlnych. Ofiara z czasu przeznaczonego na te demonstrancye opłaci się sowicie, bo wzbudzi w uczniach większe zainteresowanie się nauką religii, a tem samem pobudzi uczniów do większej pilności. Nadto pokazane przedmioty, jako też wywarte przezeń wrażenie utrwali się na zawsze w pamięci uczniów.

Jeśliby kto chciał nabyć skioptykon, to mu oświadczam, że są rozmaite rodzaje tych aparatów. Najlepsze skioptykony są do światła elektrycznego. Potem następują do światła gazowego. Dalej są ze wszechmiar polecenia godne skioptykony z lampą spirytusową, benzynową, ligroinową do światła auerowskiego. Warunek jeden! Trzeba się z niemi umieć obchodzić. Obchodzenie się z tego rodzaju lampami nie jest zbyt trudne, przeciwnie, jest bardzo proste, ale trzeba trochę cierpliwości przy pierwszych próbach. Są jeszcze skioptykony do światła acetylenowego. Ale od acetylenu nie można się wiele spodziewać i lamp tego typu nie polecam, bo mają dużo ujemnych stron.

Na wieś wystarczyłaby mojem zdaniem dobra lampa naftowa o 2 lub 3 płomieniach, lub Hüttiga spirytusowa lampa „Venus“ w cenie 20 koron. Również znakomita lampa żarowa (do świecenia spirytusem przy użyciu palnika auerowskiego i małych tanich siatek Liliput) — „El-Sol“. Duże ostatnie lampy dają 30 do 60 świec normalnych.

Fabryk wyrabiających te aparaty jest mnóstwo; francuskich nie znam, z niemieckich poleciłbym firmy:

1. Optisch-mechanische Werkstätte von C. Reicherdt, Wien VIII. Bennogasse 24 u/26.

2. R. Fuess. Mechanisch-optische Werkstätte Steglitz bei Berlin.

3. Ed. Liesegang, Düsseldorf Cavalleriestrasse 13.

4. Unger & Hoffmann, Dresden.

Firmy te na żądanie, wystylizowane w języku francuskim lub niemieckim, wysyłają gratis swe katalogi, w których znaleść można wielki wybór aparatów i przyborów do projekcyi, są tam też ceny podane, w jakich je nabyć można. Bardzo gorąco polecam lwowską firmę: »Borzemski i Sp.«, u której można obejrzeć niektóre przedmioty, bo ma je na składzie, a wszelkie polecenia wykonuje punktualnie i wzorowo.

Obrazy do skioptykonu czyli dyapozytywy są ciemne i kolorowe. Ostatnie przedstawiają przedmiot o wiele wyraźniej. Firmy wyrabiające dyapozytywy są:

1. Lechner, Wien I. Graben 31,

2. Buchhandlung Pichlers Witwe u. Sohn, Wien V. Margaritenplatz 2.

3. W Drohobyczu Pan Walery Siczyński c. k. profesor gimn. z grzeczności pośredniczy chętnie w dostarczaniu dyapozytyw.

4. We Lwowie Pan Bayger nauczyciel szkoły św. Marcina ma gotowe dyapozytywy i może z jakiegokolwiek obrazka luźnego lub książki ilustrowanej narobić dyapozytywów, ileby kto potrzebował i to po bardzo umiarkowanych cenach. Nadto on posiada własny skioptykon i na zaproszenie uda się chętnie na prowincyę i zajmie się pokazywaniem obrazów świetlnych.

(Po referacie nastąpiło pokazywanie świetlnych obrazów z historyi biblijnej starego i nowego zakonu oraz najwspanialszych świątyń, przyczem referent tłumaczył rozwój architektury kościelnej). *Ks. Józefowicz.*

O metodzie nauczania katechizmu.

Streszczenie referatu, wygłoszonego przez X. M. Ślepickiego na I. kursie katechetycznym we Lwowie.

„Dicas nove, non dicas nova". Wincenty z Lerinu.

W małej broszurze „De l'enseignement du catéchisme" wypowiada Chauvin, dyrektor szkoły Massillona w Paryżu, te słowa: „Przy nauczaniu katechizmu więcej należy się lękać niedbalstwa i złego przygotowania katechety niż złej woli przeciwników religii". Prawdziwość tego zdania uznajemy wszyscy a miarą tego uznania jest ruch żywy, który od lat kilkunastu wszczął się na polu katechizacyi i u nas i za granicą, szczególnie wśród katechetów niemieckich. Ruch ten objawia się na zewnątrz zjazdami katechetów, kursami pedagogiczno-katechetycznymi, obfitszą z roku na rok literaturą katechetyczną, cel zaś, który przyświeca tej pracy, zaznaczył ks. Prałat Sebastyan Danner w przemówieniu inauguracyjnem pierwszego pedagogicznego kursu w Salzburgu (12. XI 1903): „Nowe czasy, nowe środki! dlatego nauka religii powinna być postawiona na wyższym poziomie". Rozumiał przez to mowca nie materyalne rozszerzenie zasobu wiedzy religijnej przy elementarnem nauczaniu, lecz przedewszystkiem udoskonalenie metody nauczania religii, któreby zapewniło tej nauce i to stanowisko i ten zbawienny wpływ jaki się jej z natury rzeczy należy. Stąd temat »o metodzie katechizowania« omawiano na wszystkich zjazdach i kursach katechetycznych a zawsze budził on najżywsze zainteresowanie nie tylko wśród katechetów ale i wśród pedagogów świeckich i inteligentnych warstw społeczeństwa. Ten temat biorę i ja dziś z woli Komitetu, urządzającego kurs, pod rozwagę.

Metoda nauczania jest to rozumne, jednolite, konsekwentne, na zasadach etycznych i psychologicznych oparte, postępowanie, które zmusza nauczyciela do zdawania sobie sprawy z każdego kroku w nauczaniu (W. Rein. Methode

w Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik V. 846). Ściśle biorąc, może być tylko jedna metoda nauczania, ta jednak jest ideałem, do którego mamy jeszcze nie doszli, którego dopiero szukamy. W poszukiwaniu tem robimy nowe odkrycia, tworzymy metody przejściowe, które, jeśli mają w sobie pierwiastek zasadniczy, zbliżają nas do absolutnej metody, jeśli nie, to po pewnym czasie przechodzą do historyi dydaktyki jako zboczenia z należytej drogi.

Na metodę nauczania składa się 1) logiczne ugrupowanie myśli, które się przesuwają przy nauczaniu t. j. tok, 2) sposób zewnętrzny przyswojenia uczniowi wiadomości tj. forma, a wreszcie 3) nastrój, panujący między nauczającym a nauczanym, t. j. ton. Pierwszy t. j. tok decyduje o nazwie metody, stąd mówimy o metodzie analitycznej, syntetycznej, dedukcyjnej, genetycznej; są jednak pedagogowie, którzy nadają nazwę metodzie nauczania, zapożyczoną od formy i mówią wtedy o metodzie akroamatycznej, erotematycznej, heurystycznej, deiktycznej i t. p. W oczach moich najistotniejszą częścią metody nauczania jest tok.

Gdy się rozmawia o metodzie, najczęściej padają te słowa: analiza, synteza i zdawałoby się, że te wyrazy wszyscy jednako rozumieją. Niestety nawet w podręcznikach katechetyki znaleść można sprzeczne a nawet wprost przeciwne określenia tych dwóch pojęć. Wykazał to ks. J. Pichler w odczycie na kursie pedagogiczno-katechetycznym w Wiedniu 1905 (Der päd.-kat. Kurs 1905 s. 224 „Analyse und Synthese"). Temu chaosowi położył kres Dr. Otto Willmann, który tę terminologię wyjaśnił w duchu Arystotelesa (Dr. J. Göttler: Der Münchener katechetische Kurs 1905 s. 51 „Analyse und Synthese"). W książce: „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki" Dra K. Twardowskiego czytamy na stronie 122 i następujących takie zdania: „Tok nazywa się analitycznym, jeżeli nauczyciel tak postępuje, iż rozpoczyna od jakiejś całości i przechodzi następnie do zawartych w niej szczegółów"... „Taki tok analityczny nazywa się analizą logiczną, jeśli nie tyczy się przedmiotów lecz pojęć". „Można analizę logiczną jednym wyrazem scharakteryzować jako

uogólnianie"... „Tok nazywa się syntetycznym, jeżeli nauczyciel tak postępuje, iż rozpoczyna od jednego lub kilku szczegółów i następnie przechodzi do całości zawierającej w sobie owe szczegóły".

„Tok syntetyczny nazywa się syntezą realną, jeżeli od szczegółu lub części jakiegoś przedmiotu przechodzi do przedmiotu jako całości. Tok syntetyczny nazywa się syntezą logiczną, jeżeli nie tyczy się przedmiotów lecz pojęć; a polega on na tem, że nauka rozpoczyna się od pojęć ogólniejszych a dochodzi do pojęć mniej ogólnych, szczegółowych... Syntezę logiczną można tedy jednym wyrazem scharakteryzować jako uszczególnianie".

Już z tego widać, że dopóki nie zdobędziemy metody absolutnej, wybór między temi dwoma metodami zależnym jest od trzech rzeczy: a) od natury pojęcia lub prawdy, którą mamy podać dziecięciu, b) od indywidualności dziecięcia, c) od indywidualności nauczyciela. W każdym razie musi mieć metoda następujące przymioty: musi być kościelną, praktyczną, psychologiczną, jednolitą i musi posługiwać się uzmysławianiem.

Czy Kościół wypowiedział swoje zdanie o wyborze metody? W poszczególnych dyecezyach są wydane w tym kierunku rozporządzenia; np. w krakowskiej dyecezyi wydano 1899 instrukcyę (Notificationes VI, VII, VIII p. 92 sqq); we lwowskiej archidyecezyi wskazówki są podane w liście pasterskim z 1901 str. 33; Ojciec św. Pius X. w Encyklice „Acerbo nimis" z dnia 15. kwietnia 1905 r. (wyd. Herdera str. 16) zdawałoby się stanowczo zadecydował sprawę: Analiza! Gdy jednak X. X. Biskupi pruscy przedłożyli Stolicy Apostolskiej pytanie, czy owe słowa encykliki mają i w kwestyi metody obowiązywać, to w odpowiedzi, wydanej ze Sekretaryatu (ad Eppos Borussiae 21. VIII. 905) otrzymali takie słowa: „Beatissimus Pater ea omnia, unde melius et opportunius praeceptis eius obsecundetur, conscientiae et iudicio vestris committit".

Na ile grup dadzą się podzielić zwolennicy różnych metod?

I. Na tych, którzy zanadto dosłownie odnoszą do siebie owo zdanie Pana Jezusa, zapisane u św. Mateusza X. 19. »Nie myślcie, jak albo cobyście mówić mieli, bo wam będzie dane onej godziny, cobyście mówili. Albowiem nie wy jesteście, którzy mówicie, ale Duch Ojca waszego, który mówi w was«.

II. Na tych, do których się dadzą odnieść słowa, zapisane w ewangelii św. Jana V, 39: „Rozbierajcie Pisma, bo wam się zda, że w nich żywot wieczny macie«. Są to zwolennicy analizy objaśniającej, wstępujący w ślady św. Cyryla Jerozolimskiego.

III. Na tych, którzy wzięli sobie za hasło zdanie Apostoła narodów, zapisane w liście I do Tessaloniczan (V, 21). »Wszystkiego doświadczajcie, co jest dobre, dzierżcie». Są to zwolennicy monachijskiej metody katechizowania.

Twórcami tej metody katechizowania są: ks. Dr. A. Weber, profesor liceum z Dollingen i ks. Henryk Stieglitz z Monachium. Pierwszy z nich przy studyach świeckich poznał się z zasadami pedagogicznemi J. F. Herbarta a szczególnie zwrócił uwagę na jego »Formal-Stufen« t. j. czynności przy nauczaniu, które nazwał Herbart: »Zielangabe, Verknüpfung, Anschauung, Begriff, System, Uebung« i począł się zastanawiać, czyby — mimo że Herbart nie stał na stanowisku chrześcijańskiem — nie dała się ta metoda z pewnemi modyfikacyami stosować przy nauczaniu religii. Po rozlicznych próbach odpowiedź wypadła potakująco. Wystąpił przeto Weber ze swą opinią i natychmiast zyskał współpracownika dla propagowania nowej metody katechetycznej w osobie ks. H. Stieglitza, który inną drogą, pod wpływem wykładów ks. Schnellera, doszedł do podobnych wniosków.

Stało się to w ostatnim roku ubiegłego stulecia. Od r. 1900 »Katechetische Blätter« dawniej istniejące, jako »Neue Folge« stały się organem katechetów, pracujących w tym duchu, a o aktualności ruchu świadczy to, że pismo to rozchodzi się obecnie w 4000 egzemplarzy. Weber, Stieglitz, Bühlmayer, napisali 10 tomików katechez według tych

zasad (Wydane: Kösel — Kempten). Geneza tej metody jest przedstawiona bardzo gruntownie przez ks. J. Eisinga w książce: „Die katechetische Methode vergangener Zeiten in zeitgemässer Ausgestaltung“ i przez samego ks. Dra A. Webera w książce »Münchener katechetische Methode«.

Niefortunnie dobierali twórcy nazwę swej metodzie: zwali ją najpierw „psychologiczną“, potem „syntetyczną“, — choć, ściśle biorąc, jest ona analityczno-rozwijająca — potem „Stieglitzowską“ a wreszcie na propozycyę ks. prof. Gatterera w Insbruku (Zur Reform des Katechismus 1901) „monachijską“.

Nie brakło i przeciwników zasadniczych temu ruchowi. Do nich liczę ks. Schrammla („Das Prinzip der modernen Anschauung und die Anschauung im modernen Religionsunterricht“, „Die Fundamental-Frage in der Katechese“ i ks. Dra W. H. Mennier'a (Die Lehrmethode im Katechismus-Unterricht). Ci przeciwnicy zarzucali, że metoda monachijska a) szkodliwa wierze, b) niekościelna, c) nienaukowa, d) niepraktyczna. Zarzuty te bezwarunkowo nieuzasadnione! Są jednak i inni przeciwnicy, którzy nie zasadę metody zwalczają, tylko pewne jej szczegóły oraz twierdzenie, jakoby metoda monachijska była jedynie możliwą metodą. Ci przeciwnicy, między którymi szczególnie się zasłużył ks. Jakób Linden S. J., przyczynili się bardzo do wyrobienia metody.

Jakże ostatecznie po wieloletniej polemice przedstawiają się główne zasady metody monachijskiej? Odpowiedź na to pytanie dał na zjeździe katechetów w Aschaffenburgu (23—25, IX, 1906) sam ks. Weber a zawarta jest ona w następujących punktach:

1) każda katecheza ma dydaktyczne stopnie,

2) każda katecheza posługuje się jednem opowiadaniem, uzmysławiającem prawdę abstrakcyjną,

3) pojęcia ogólne mają być tworzone z pojęć szczegółowych przez abstrakcyę,

4) w katechezie całej istnieje parallelizm między pracą rozumu a uczuciem i wolą,

5) wyjaśnienie słów staje się zbytecznem.

Stopniami dydaktycznymi katechezy nazywa metoda monachijska następujące momenty lekcyi: I. Przygotowanie (Vorbereitung). II. Podanie celu (Zielangabe). III. Uzmysłowienie (Darbietung). IV. Wyjaśnienie (Erklärung). V. Zebranie w całość (Zusammenfassung) VI. Zastosowanie. (Anwendung). III, IV, VI czynność, jako czynności psychologiczne, stanowią istotę katechezy, I i V są to czynności logiczne pomocnicze, II może być złączona z I. Weber tem się różni w powyższym schemacie od Stieglitza, że na pierwszem miejscu stawia „cel“ a dopiero na drugiem przygotowanie. Przy podaniu celu katechezy jedni żądają, by ten cel był ściśle określony, inni ujmują go w więcej ogólne słowa. Środkiem uzmysłowienia jest zawsze opowiadanie, wzięte z historyi biblijnej, kościelnej, z życia świętych, z wypadków współczesnych; czasem może nim być wierszyk (Bühlmayer), bronią się jednak katecheci, pracujący według tej metody, przed użyciem paraboli i podobieństwa do tego celu. Słabą stroną metody jest trudność w wyszukaniu opowiadania, któreby mieściło w sobie wszystkie szczegóły potrzebne. Trudność tę omijają, tworząc opowiadanie zmyślone, co stanowczo potępić należy. Wyjaśnieniem nazwane jest w tej metodzie tworzenie pojęć, wchodzących w skład katechezy. Ks. Dr. J. Baier (zmarły niedawno profesor w Würzburgu) nazywa tę czynność wykładem; ks. Fr. Spirago „uzasadnieniem i udowodnieniem“; ks. kat. W. Gadowski w czasie dyskusyi na kursie katechetów w Monachium (15. IX. 1905) »pogłębieniem« (Vertiefung). Przy zbieraniu owocu pracy w zdania chodzi o to, by nadać tym zdaniom formę odpowiedzi katechizmowych. Zastosowaniem jest wyszkolenie sumienia, uczucia i woli, przyczem może być użyty króciutki przykład.

(Tu naszkicował Referent katechezę „o obowiązkach względem rodziców“ na podstawie opowiadania „Podróż Tobiasza“).

Wiele powinowactwa z tą metodą monachijską ma metoda, którą posługują się katecheci wiedeńscy i salcburscy;

różnica główna tkwi w tem, że metoda monachijska łączy w jednostkę metodyczną przeznaczony materyał przez owo opowiadanie uzmysławiające — Anschauungs-Einheit — ta druga zaś metoda osiąga ten cel przez postawienie w temacie jednego pojęcia — Begriffs-Einheit. Wskutek tego katecheza rozpada się często na szereg katechez, jak to widzimy w katechezach ks. J. Pichlera: „Katholische Volksschul-Katechesen".

Kończę moje słowa propozycyą: Zapoznajmy się bliżej zapomocą wskazanych pism z metodą monachijską, która przechodzi pod wpływem dyskusyi korzystną ewolucyę, a o której ja na podstawie dwudziestoletniego doświadczenia katechetycznego mogę powiedzieć, że prowadzi do celu; spamiętajmy zdanie, często powtarzane przez katechetów, pracujących wedle tej metody: „Metodą genetyczną posługujmy się zawsze, ile razy to możliwe, metodą monachijską (analizą rozwijającą) posługujmy się z reguły, śledząc jej dalszy rozwój, metodą analityczną, objaśniającą — wyjątkowo, metodą katechetów wiedeńskich na stopniach wyższych.

Ks. M. Ślepicki.

W dyskusyi wystąpił X. Kotfis w obronie katechizmu X. Gadowskiego, o którym Referent dnia poprzedniego wyraził się ujemnie. Zdaniem mowcy zasługują także katechezy X. Gadowskiego na pochwałę i polecenie.

X. Dr. Szydelski podnosi wartość katechizmu X. Błaszczaka. Metoda monachijska wydaje się niektórym księżom nudną i nużącą.

X. Dr. Trznadel pragnąłby usłyszeć jakieś wskazówki więcej praktyczne.

X. Dziurzyński pyta, ile można wziąć w jednej godzinie metodą monachijską? Sądzi, że bardzo mało.

X. Błaszczak wyraża swoje niezadowolenie z powodu, że Ref. mówi tylko o metodach niemieckich, a nam chodzi o metodę najlepszą dla Polaków.

X. Dr. Pechnik odpowiada na to, że powinniśmy poznawać także metody obce.

X. Dr. Gerstmann prosi X. Błaszczaka o wskazanie podręczników polskich, traktujących o metodzie nauczania katechizmu.

X. Taranowicz: Metoda to wynik myśli logicznej; dobra metoda będzie dobrą dla dzieci każdej narodowości.

X. Lewandowski: W szkołach lud. niemieckich użyczono nauce religii po 5 godz. tygodniowo, a u nas po 2. Ucząc według metody monach. nie można wyczerpać materyału. U nas nie znano jej dawniej, a naród był ożywiony duchem katolickim.

X. Kotfis podnosi zasługi Dwutygodnika katech. na polu metodyki.

Referent odpowiada: 1) że sam poleca katechezy X. Gadowskiego; 2) chcąc uczyć według metody monachijskiej, trzeba ją należycie opanować; 3) on sam wyczerpuje cały materyał katechizmu, trzymając się tej metody; 4) metody polskiej nie ma dotąd wcale.

O podręczniku etyki katolickiej.

(Streszczenie ref. X. Dra Szczeklika[1]).

W ostatnich dziesiątkach lat teologia moralna nie stała na wysokości swego zadania. Teolodzy, zasklepiwszy się w kilku kwestyach, tracili czas na jałowe spory, a stracili z oczu psychologię i rozwijające się stosunki społeczne. Za długo trzymano się św. Alfonsa, zapomniano o św. Tomaszu. Patrzono na satelitę a nie na słońce.

[1]) Referaty, których nie otrzymaliśmy w całości, podajemy w zwięzłem streszczeniu. — Wydawca.

W podręcznikach oddzielono od teol. mor. czynnik filozoficzny i ascetyczny, przez to podręczniki stały się suchemi instrukcyami do rozgrzeszania. Nie wystarcza to nam kapłanom, my mamy być kierownikami dusz a nie maszynami do rozgrzeszania, nie wystarczy też do poznania moralności, bo moralność to cnota i występek. Oprócz patologii moralności, trzeba nam hygieny duchownej. Od tej zasady, którą III. wydanie podręcznika etyki uwzględnia, nie chciałbym odstąpić, aby uczeń przyswoił sobie zasadę, że w życiu nie wystarczy przypatrywać się błędom, ale — i to przedewszystkiem — cnotom. Czyń dobrze a unikaj złego, to dopiero jest całość.

Etyka powinna uwzględniać ducha czasu a ponieważ obecnie toczy się walka z niewiarą, przeto powinna uwzględniać nowe prądy i mieć charakter apologetyczny. Z tego powodu trzeba uwzględnić nowe prądy błędne, a do nich należą: 1. etyka niezależna. Ruch ten, o ile poprzestaje na ignorowaniu dogmatów, może być pożyteczny, byle przeciw wierze nie występował — lecz wogóle etyka, odłączająca się od dogmatów, nie wystarczy, nie zaspokoi umysłu, nie zreformuje życia, bo a) nie wytłumaczy wysokiej wartości moralnego dobra, b) za cel człowieka uważa szczęście doczesne i stąd w przepisach moralnych wpada w subjektywizm, c) najsłabszą jest stroną etyki niezal., że nie wytłumaczy siły obowiązku, d) nie uwzględnia celu człowieka nadprzyrodzonego.

2. Ewolucyonizm, o ile wkracza na pole etyki, przynosi dwa błędy: a) teoryę Spencera, że sumienie pochodzi ze zwierzęcego instynktu i b) aberracye Nietzschego stwarzającego »nadczłowieka«. Instynkt różni się od głosu sumienia, jak ciało od duszy, nie stopniowo ale istotnie, instynkt jest szablonowy, odnosi się tylko do czynności, służących do utrzymania osobnika i gatunku, sumienie wydaje sądy w sprawach czysto duchowych. Nietzsche, dlatego, że uważa za cel ludzkości postęp rasy a wyrazem tego postępu ma być nadczłowiek, nie krępujący się nikim i niczem, przemówił do naszego temperamentu

z natury niesfornego. Kościół zna podwyższenie człowieka przez łaskę, ale warunkiem jest uległość prawom Bożym.

3. Liberalizm i 4. socyalizm najlepiej przedstawić w ten sposób, że się sklasyfikuje zasady ich odnośnie a) do religii, b) do polityki, c) do ekonomii społecznej. Tym zaś błędom przeciwstawić należy naukę Kościoła o demokracyi chrześcijańskiej.

Oprócz tego należy w wykładach uwzględnić swobodniejsze zdanie, co do uczynków nadprzyrodzonych, że nie potrzeba do nich pobudki nadprzyrodzonej; wystarczy, żeby czyn był moralnie dobry a wykonany z łaską Bożą. Przez to rozszerza się zakres czynów zasługujących.

W traktacie o zabobonach należy już raz opuścić stanowisko ultrademoniczne, widzące dyabła w każdym zającu, przebiegającym drogę. Sumienie nasze i przekonanie ogółu wyprzedziło teologów. (Odpowiednie zapatrywania są wyrażone w książce »Casus conscientiae« X. Dra Szczeklika). Zabobony dzielą się na dwie grupy: jedna obejmuje zabobony pospolite, przy których człowiek nie myśli o żadnym demonie, lecz używa środków niestosownych, naturalnych, do osiągnięcia swego celu. Te są grzechami powszednimi, bo człowiek wtedy postępuje lekkomyślnie a nie kieruje się rozumem i wiarą. Inne są zabobony demoniczne, gdzie człowiek wzywa szatana. Ten atoli nie zawsze przychodzi, bo formułką, jakby ex opere operato, nie zmusi się do usług istoty, mającej wolną wolę.

Uwzględnić też należy szerzej pessymizm, socyalne obowiązki, ciążące na prawie własności i dodać paragraf o stosunku sztuki do etyki. Sztuka nie koniecznie ma służyć etyce, lecz ją powinna uwzględniać. Wypływa to z pojęcia dobra moralnego, które ma obejmować wszystkie czyny człowieka, przynajmniej negatywnie; wypływa też z pojęcia piękna. Żeby zaś znaleść miejsce na te kwestye, należy niektóre inne paragrafy skrócić.

W dyskusyi wypowiada X. Taranowicz zdanie, że etyka powinna mniej mówić o grzechach a więcej o cnocie.

X. Dr. Gerstmann przemawia za uwzględnieniem hipnotyzmu w podręczniku etyki i za uwydatnieniem różnicy między cnotą naprzyrodzoną a wlaną.

X. Dr. Szydelski sądzi, że uwagi ascetyczne nie są potrzebne w podręczniku etyki. Nauka o cnotach powinna być połączoną z nauką o przykazaniach. Należałoby też dodać coś w krótkości o stosunku między Kościołem a państwem. Potrzebne są wreszcie cytaty z wybitnych autorów świeckich.

X. Dr. Jeżewicz uznaje podręcznik Referenta za bardzo dobry, uważa tylko za potrzebne uwzględnienie naszych wad narodowych.

X. Dr. Ryłko zarzuca podręcznikowi i całej wogóle metodzie, przyjętej przez moralistów, że uczą rezonować o zasadach moralnych a nie pracować nad wykształceniem własnego charakteru.

X. Dr. Ratuszny oświadcza się za akcentowaniem dobroci pobudek naturalnych, nadto za uwzględnieniem teoryi Lombrosa w etyce i kwestyi narodowych.

X. Merklein: Etyka powinna ciągle uwydatniać kontrast między grzechem a cnotą. Podręcznik powinien także pouczać o demokracyi chrześcijańskiej, o miłości Ojczyzny i o stosunku sztuki do moralności.

X. Dr. Podwin chwali podręcznik X. Dra Szczeklika i oświadcza się przeciw żądaniu, żeby ten podręcznik pouczał o wszystkich kwestyach, wyłaniających się w życiu, bo w takim razie musiałby przybrać zbyt wielkie rozmiary.

X. Bystrzycki: Traktat o ascezie jest w etyce potrzebny, jakoteż spis najlepszych dzieł katolickich z zakresu etyki. Podręcznik powinien także uwzględniać jak najszerzej moment filozoficzny i psychologiczny.

X. Jeż życzy sobie pewnych zmian w układzie książki X. Dra Szczeklika, a mianowicie należałoby we-

dług niego nie trzymać się dekalogu przy nauce o obowiązkach, ale mówić o obowiązkach naszych względem Boga, bliźnich i samego siebie.

Referent odpowiada na wyrażone z różnych stron życzenia, że uznaje je po części za słuszne i zastosuje się do nich w nowem wydaniu swej książki, że jednak nie podobna tego wszystkiego, o czem można mówić w etyce, pomieścić w podręczniku dla szkoły średniej.

O nauczaniu dogmatyki szczegółowej[1]).

Streszczenie uwag X. Prałata Dra Lenkiewicza.

Abituryenci nasi mają coś trochę wiadomości religijnych i wiary, ale nie jest to wiarą wystarczającą. Nie jest ona nadewszystko, bo nie jest to wiara wyższa nad teorye naukowe — nie jest żywa, bo nie pobudza do wypełniania obowiązków nawet tych, które pod grzechem ciężkim na nas ciążą. Uczeń nie wyrobił sobie światopoglądu chrześcijańskiego, nie myśli o chwale Bożej, nie ogląda się we wszystkiem na sumienie tak, iż ono tylko jako conscientia consequens u niego się objawia. Bywają i lepsi uczniowie, ale są to rari nantes.

Powody tego zjawiska są rozmaite. Głównym są prądy materyalistyczne, które wytwarzają suchoty moralne. Katechetom przypadła rola lekarzy duchowych, którzy mają oddalać mikroby i uodporniać organizm. Usunięcie wszelkich złych zarazków jest dziś niemożliwe; pozostaje przeto jedynie drugi środek, do którego zastosowania nauka dogmatyki w VI. klasie wybornie się nadaje.

[1]) Według zapisków sprawozdawcy „Dwutygodnika katechetycznego“ (Nr. 11 z r. 907).

Jak wykładać dogmatykę? Tak, ut sobrie (erga se), juste (erga proximum) et pie (erga Deum) vivant. Kto nie zdąża do tego celu, marnuje lekcyę. Proboszczowie mają ku temu wskazówki w ks. Zollnerze i Noelu, katecheci ludowi w biblijnych katechezach X. W. Gadowskiego i rocznikach *Dwutygodnika katech.*, katechetom zaś szkół średnich brak takiej pomocy. A przecież tu właśnie trzeba katechez κατ'ἐξοχήν! Za wzór radzi brać listy pasterskie JE. Arcyb. Bilczewskiego; uczyć tak, by nie nudzić. Podręczniki teologiczne nie dadzą dobrej metody; do pewnego stopnia dopomóc mogą miejscami Schuppe T. J., Moralna Coll. Claromontani, Deharbe (Erkl. d. mittl. K.), Willmers, Mehler (Beispiele), Lohner. Unikać trzeba terminów teologicznych.

Mowca wskazuje na przykładach, jak powinno się najpierw ze źródeł wspomnianych zebrać i ugrupować materyał, następnie przemedytować go porządnie i wzbudzić odpowiedne uczucia i zastosowania do życia. Ucząc o Sakramentach św., radzi nie dowodzić obszernie trzech znamion istotnych, bo nie toczymy walki z protestantami, nie wchodzić też w drobiazgowy rozbiór materyi i formy, a raczej omówić gruntownie łaski, jakie każdy Sakrament daje i sposób godnego przyjęcia Sakramentu. O rzeczach ostatecznych radzi uczyć nie na końcu dopiero lecz przed Sakramentami.

Przy wyjaśnianiu najlepiej trzymać się sententia communis, a nie postępować temerarie i nie narażać się na grzech ciężki. Apologetycznego momentu pomijać nie można, ale zastósować go trzeba do pojętności uczniów. Jako dzieła pomocnicze przydatne są szczególnie: König (Das Dasein Gottes), Hettinger, Vosen (Christenthum und die Einsprüche seiner Gegner), Weber, Morawski (Wieczory nad Lemanem). Zachować przytem spokój, by nie wyglądać na napastnika. Szlachetność studencka w tem się właśnie objawia, że sympatyzują oni z napastowanym. Owszem budźmy męstwo przedstawieniem, że jesteśmy przedmiotem napaści, że nas

chcą usunąć, że zatem czas katolikom powiedzieć sobie: nie dajmy się!

Przy dowodach rozumowych nie narzucajmy z góry swego zdania, lecz podsuńmy tylko materyał; uczniowie niech sami znajdą rozwiązanie. Oczywiście potrzebne jest katechecie w tym celu wykształcenie filozoficzne, więc też należy je uzupełnić każdemu, chociażby mu nawet w tym celu urlop wziąć wypadło. Na razie przydadzą się Nilke'go Schutz u. Trutzwaffen i Meferta Apologetische Vorträge. Dobrać należy starannie czas i materyał. Nie dowodzić wiele, lecz wyjaśniać. Wszak historyi uczy się bez dowodzenia, wyjąwszy tylko niektóre partye. Teksty pisma św. powinno się wplatać w wykład.

Na indagacye jakiekolwiek nie powinno się na lekcyach tracić czasu, lecz załatwiać je podczas pauz szkolnych. Lekcye rozpoczynać od modlitwy klęcząco. Na lekcyę każdą należy się przygotować nawet staremu, by nie nudził uczniów, zwłaszcza gdy jest zmrożony.

Katecheza w Polsce.

(Streszczenie referatu X. Dra Fijałka).

Historya katechezy w Polsce nie była dotąd przedmiotem badań umiejętnych. Trzeba przedewszystkiem stwierdzić wiarogodność dokumentów, zanim będzie można przystąpić do pracy konstrukcyjnej, t. j. do przedstawienia rozwoju dziejowego katechezy w Polsce. Dziś jeszcze brakuje nam wykazu dokumentów i ich oceny krytycznej. O katechizmach w Polsce napisał cenną książkę X. Chodyński (w Włocławku). Pisma polskie o wychowaniu religijnem zestawiła p. Hornowska. Dwuty-

godnik Katechetyczny nie przyczynił się dotąd do wyświetlenia tego przedmiotu. Natomiast dużo cennych wiadomości z zakresu dziejów katechezy w Europie podają Göbl (»Geschichte der Katechese im Abendlande«), Probst (»Gesch. der Katechese«) i artykuły Knecht'a w »Kirchenlexikon» Wetzera i Weltego.

Jak wszędzie, tak i w Polsce uczono katechizmu, wyjaśniając Pater noster i Credo. Po Credo dodawano spowiedź powszechną i 7 grzechów głównych. W w. 17. ujęto akt żalu w pieśń: „Boże w dobroci«. Dekalog wyrażono w w. 15. w formie wierszowanej, była to pierwsza pieśń katechetyczna. Katechizmu uczono potem w rymach przy elementarzu pierwszym. Jak u nas katechizowano do wieku 13. nie wiemy. Wiemy jednak, że aż do Alkuina używano w średnich wiekach przy nauczaniu katechizmu metody akroamatycznej; dopiero Alkuin miał napisać naukę religii „per interrogationes et responsiones«. Św. Otton z Bambergu władał językiem polskim i pouczał lud nasz o nauce Chrystusowej, o nieśmiertelności duszy i o szczęściu wiecznem. Kiedy wzrosła liczba dzieci ochrzczonych w Polsce, zajmowali się nauką katechizmu nie księża, bo tych było za mało, ale świeccy, t. j. rodzice chrzestni.

Dyskusyi nad tym referatem nie było, tylko X. Moszyński zaznaczył, że Referent pominął pieśń »Bogarodzica“, która długo służyła za tekst katechizmowy i uchwały kilku synodów polskich.

O różnicy między duszą ludzką a zwierzęcą.

(*Streszczenie referatu X. Dra Gabryla.*

Kwestya, dotycząca duszy zwierzęcej, nastręcza ogromne trudności, ponieważ tej duszy nie możemy po-

znawać bezpośrednio, możemy tylko wysnuwać jakieś wnioski, odnoszące się do stanów wewnętrznych zwierzęcia, z pewnych objawów zewnętrznych na podstawie analogii z objawami duszy ludzkiej; ale to jest podstawa krucha, wnioski zaś, na niej oparte, albo przeceniają albo nie doceniają psychiki zwierzęcej. Dziś jest ta sprawa równie niejasną, jak była za czasów Arystotelesa. O naturze zwierząt postawiono trzy hipotezy: Jedni widzą w zwierzętach bezduszne automaty (dawni materyaliści, stoicy, Kartezyusz). Drudzy przyznają zwierzętom nawet życie umysłowe, refleksyę logiczną (darwiniści i materyaliści czasów najnowszych). Trzeci wreszcie obóz badaczy przyznaje zwierzętom tylko poznanie zmysłowe a odmawia im właściwego rozumu i innych wyższych funkcyi psychicznych.

Referent odrzuca pierwsze dwie hipotezy: między machiną a organizmem żywym jest różnica ogromna; machina działa zawsze w sposób jednakowy, zwierzę zaś działa rozmaicie; nadto organizm jego rośnie, naprawia się sam i płodzi nowe organizmy. Mylą się jednak i ci, którzy upatrują w czynnościach zwierząt rozum i uczucia wyższe. Gdyby sama celowość funkcyi zwierzęcych miała dowodzić świadomego siebie rozumu, w takim razie trzebaby mrówkom, pszczołom i t. d. przyznać nawet wyższy rozum od naszego (tu przytoczył Referent liczne przykłady, których część znajduje się także w książce X. Morawskiego: „Celowość w naturze"). Jednakowoż u zwierząt nie znać żadnego postępu; one kierują się tylko instynktem, który nie umie zastosować się do warunków całkiem zmienionych. Nie mają też one mowy właśnie dlatego, że nie myślą i że nie mają pojęć, tylko wyobrażenia. Można przyjąć u nich tylko wrodzoną „dyspozycyę psycho-fizyczną«, która sprawia, że pewne wyobrażenia wywołują u nich pewne popędy, a wtenczas działają one podobnie jak człowiek (n. p. mu-

zyk, wykonywający bezwiednie ruchy celowe wskutek nabytej wprawy). Mają więc one tylko duszę »zmysłową«.[1])

Dyskusyi nad referatem nie było.

O nauczaniu historyi kościelnej w szkołach średnich.

(Streszczenie referatu X. Dra Gerstmanna).

Nauka historyi kościelnej ma być w pewnej mierze reasumcyą całej nauki religii i stać się „magistra vitae christianae«. Uczyć jej trzeba według zàsady św. Augustyna: »ut discendo credant, credendo sperent, sperando ament«. Szczególnie należy uwzględnić żywoty i czyny osobistości najwybitniejszych. Pożądaną byłaby chrestomatya, zawierająca wypisy z dzieł Ojców Kościoła. Podręcznik i wykład ustny nie powinien zapoznawać z dziejami polityki kościelnej, ale z działalnością duchową Kościoła i z jego wpływem na rozwój cywilizacyi. O niektórych soborach powszechnych, o reformacyi, o rewolucyi francuskiej mógłby podręcznik mniej opowiadać.

Dalej trzeba zwrócić uwagę na ważną zasadę dydaktyczną, która domaga się koncentracyi w nauczaniu, a więc przypominać uczniom przy wykładzie historyi wiadomości, które zawdzięczają nauce dogmatyki, etyki i historyi powszechnej. Nauka historyi kośc. ma mieć charakter apologetyczny, ale nie wolno jej nigdzie odstępować od prawdy ani pomijać milczeniem zepsucia, jakiemu w pewnych epokach ulegli ludzie, rządzący Kościołem. Obszerniej trzeba mówić o kwestyach dziś aktualnych, jak o konieczności państwa koś-

[1]) Referat ten wydrukowany jest w całości w zeszycie październikowym „Przeglądu Polskiego“ z r. 1907.

Przyp. wyd.

cielnego, o zasługach zakonów. Trzeba też więcej miejsca użyczyć dziejom Kościoła w Polsce i działalności naszych Swiętych.

Historya kościelna powinnaby być przesuniętą z kl. VIII. do VII, bo w tej byłoby więcej na nią czasu. Podręcznik powinien mówić osobno o dziejach zewnętrznych i wewnętrznych Kościoła, jakoteż osobno o tegoż działalności nauczycielskiej, osobno o kapłańskiej, osobno o pasterskiej.

W wykładzie swoim powinien katecheta trzymać się podręcznika przepisanego, nigdy zaś nie powinien dyktować tego, co uważa za potrzebne dodać do treści podręcznika. Źleby było, gdyby katecheta opowiadał jakieś bajki zamiast faktów niewątpliwych. Egzaminować najlepiej na każdej lekcyi, przyczem można pozwalać uczniom na stósowne zapytania; oprócz tego trzeba zadawać całe partye do powtórzenia a mianowicie w 1-szem półroczu kl. VIII; w 2-em jednak półr. tej klasy należy egzaminować tylko lekcyami.

W dyskusyi przyznał X. Dr. Szydelski zupełną słuszność żądaniu Referenta, żeby podręcznik więcej uwzględniał dzieje Kościoła w Polsce, jak np. działalność św. Jacka, Dominikanów, Franciszkanów polskich i t. d.

X. Moszyński radzi pomijać historyę przeróżnych herezyi dawniejszych i ubolewa nad tem, że nie mamy dotąd dobrej historyi Kościoła w Polsce.

X. Masny żąda większego uwzględnienia spraw aktualnych w historyi Kościoła a zwłaszcza kwestyi społecznej.

X. Jeż zachęca do obszerniejszego traktowania dziejów męczeństwa w Polsce w w. 19-tym. Młodzież powinnaby czytać broszury p. n. »Biskupi nasi uwięzieni lub wygnani od r. 1767« i »Kartka z dziejów Kościoła w Polsce«. Bardzo też potrzebne są broszury, przeznaczone dla młodzieży o inkwizycyi, o sprawie Gabileusza i. t. d.

X. Nowicki chwali podręcznik hist. kośc. X. W. Gadowskiego, który zdaniem jego jest lepszy od książki X. Dra Jougana i w którym są już w znacznej mierze ziszczone postulaty Referenta.

X. Dziurzyński oświadcza się za egzaminowaniem na każdej lekcyi. Katecheta powinien dawać zawsze pogląd ogólny na każdy okres i wykazywać, że ostatecznie Kościół z każdej walki wychodził z tryumfem. Od r. 966 powinien podręcznik opowiadać głównie dzieje Kościoła w Polsce. W końcu zachęca mowca katechetów, pracujących na prowincyi i mających więcej czasu, do pisania monografii historycznych.

X. Dr. Ratuszny: katecheta może korzystać dużo z biblioteki nauczycielskiej, a w szczególności z dzieł, traktujących o Rzymie starożytnym, z książek Szajnochy, Morawskiego, X. Dra Fijałka. Nie można twierdzić, że Kościół ze wszystkich burz wychodził zwycięsko.

X. Jeż: Historyi kościelnej użyczono zbyt mało czasu, nie można więc zajmować się obszerniej patrystyką ani odczytywać dłuższych ustępów z dzieł Ojców.

Referent radzi mówić bardzo oględnie o tryumfach Kościoła. Na patrystykę niema rzeczywiście czasu. Historya Kościoła w Polsce mało nam jest znaną. Dobrzeby było, gdyby katecheci uwiadamiali wydział Związku Kat. o pojawianiu się dobrych dzieł historycznych. —

W dyskusyi nad lekcyami praktycznemi zabierali głos XX.: Boczar, Dr. Ryłko, Szulz, Dr. Kuryś, Nowicki, Dr. Gerstmann, Dr. Podwin, Dr. Szydelski, Polek, Jeż i Dziurzyński. Jedni podnosili znaczenie i wartość takich lekcyi, drudzy wyrażali się o nich ujemnie i krytykowali sposób przeprowadzenia niektórych. Przeważało jednak zdanie, że lekcye takie powinny wchodzić w program kursów katechetycznych.

Streszczenie mowy
J. E. X. Arcybiskupa Józefa Teodorowicza.[1])

Na wstępie wypowiedział Dostojny Mowca zamiar streszczenia i ujęcia w pewną syntezę tego wszystkiego, o czem była mowa na kursie. Zadanie katechety jest dziś bardzo trudne. W samym planie nauki religii potrzebne są pewne zmiany. Należałoby ściślej powiązać treść dogmatyki, etyki, liturgiki i historyi kościelnej z katechizmem na sposób francuski. Młodzież powinna więcej zapoznawać się z Ewangelią. Nauka powinna przybrać charakter więcej apologetyczny, uwydatniać wpływ Kościoła na społeczeństwo i w ogóle kłaść główny nacisk na to, co łączy się z życiem dzisiejszem.

Prawda religijna, odcięta od życia, staje się suchą i nie wywiera wpływu na życie. Niech młodzież pozna zarzuty, powtarzane dziś w dziennikach, książkach, rozmowach, żeby umiała na nie odpowiedzieć. Trzeba jej podawać dowody gruntowne i pozytywne, nie ignorując twierdzeń przeciwników Kościoła: Renana, Harnacka, Nietschego itd. „Znam wszystko, co wy znacie a nadto jeszcze prawdę objawioną“ powinien móc powtórzyć za jednym z wybitnych biskupów każdy katecheta.

Trzeba też uwzględniać ducha literatury najnowszej. W czasach Mickiewicza zapalała literatura dusze do poświęcania się, budziła w nich miłość ideału; dzisiejsza mówi człowiekowi: »Ideałem jesteś ty sam, jest twoje ja; oto bóstwo, którego masz słuchać«! W tej dążności do ubóstwienia samego siebie tkwi dzisiaj główne niebezpieczeństwo dla wiary i moralności. Tem bardziej więc musimy wystrzegać się w stosunkach z młodzieżą nadużywania autorytetu osobistego, który szkodzi podwójnie, gdy występuje bez miłości.

---

[1]) Mowy tej nie mogliśmy niestety także otrzymać w całości. Przyp. wyd.

Przemawiajmy więcej do serca uczniów, nie podawajmy im także suchych podręczników, napisanych na sposób niemiecki. Nie trzeba też poprzestawać na samych nakazach i zakazach, ale raczej starajmy się zachęcić młodzież do wypełniania przykazań Bożych i kościelnych.

Niech każda lekcya ma podkład psychologiczny; wykazujmy np. mówiąc o przykazaniu VI, że zakaz myśli nieczystych nie jest zbyt surowy, ale całkiem naturalny i zastósowany do właściwości duszy ludzkiej.

Egoizmowi przeciwstawiajmy ducha wyrzeczenia się i ofiary, ale mówmy też o szczęściu, którem darzy nas Ewangelia. Nie ignorujmy także czynników i cnót przyrodzonych, owszem uwydatniajmy ich wartość.

Pożyteczne i potrzebne są stowarzyszenia religijne.

Nie można lekceważyć w szkole agitacyi socyalistycznych, którym trzeba przeciwstawiać chrześcijański ideał społeczny, wykazując, że to, co socyalizm ma w sobie dobrego, wziął z Chrystyanizmu.

W końcu wyraził X. Arcybiskup swą radość, że widział u uczestników kursu tyle poczucia potrzeby łączenia się i porozumienia, tyle miłości ku młodzieży.

Spodziewa się, że kursy takie będą ujęte w pewien system i będą urządzane częściej.

Po mowie tej, przyjętej gorącymi oklaskami, podziękował prezes Związku kat. Dostojnemu Mowcy i Przewodniczącemu X. Prałatowi Lubomęskiemu za Ich łaskawy udział w kursie.

Na tem zakończono obrady kursu. Zaproszono jeszcze tylko katechetów, którzy mogli zatrzymać się do dnia następnego, na ten dzień na pogadankę poufną, w której omawiano szereg spraw, dotyczących szkolnictwa.

Kończąc to sprawozdanie z obrad kursu, załączamy jeszcze piękną odpowiedź Najprz. X. Biskupa dra Edwarda Likowskiego na adres, przesłany do Niego przez uczestników kursu:

Do Jego Excellencyi Najprzewielebniejszego
X. Arcybiskupa

Dra Józefa Bilczewskiego

we Lwowie.

Excellencyo,
Najprzewielebniejszy Xięże Arcybiskupie!

Uznanie Duchowieństwa dyecezyi galicyjskich, obradującego pod przewodnictwem Waszej Arcybiskupiej Mości nad sposobami ulepszenia w nauczaniu i wychowaniu religijnem drogiej nam młodzieży, wyrażone mi łaskawie w piśmie z dnia 7. b. m. z powodu mych prac na polu katechetycznem było mi wielką pociechą w chwili ciężkich prób i doświadczeń, jakie obecnie wraz z dyecezyą przechodzę. Składam też za nie Waszej Arcybiskupiej Mości i podpisanym wraz z Nią Dostojnikom Kościoła jako też wszystkim Uczestnikom pierwszego kursu katechetycznego z głębi wdzięcznego serca najszczersze podziękowanie, jak nie mniej za życzenia dla mnie i dla dyecezyi mi przysłane.

Z głębokiem uszanowaniem i wyrazem czci

Waszej Arcybiskupiej Mości
sługa i brat w Chrystusie

† X. Biskup Edw. Likowski.

(Koniec).